Narrativas, Autobiografías y Educación

Maria da Conceição Passeggi
y Elizeu Clementino de Souza (orgs.)

2 / Memoria docente, investigación y formación





Memoria docente, investigación y formación

Maria da Conceição Passeggi
y Elizeu Clementino de Souza (orgs.)

Memoria docente, investigación y formación

Supervisión de la traducción y revisión científica de la edición en lengua española

Paula Dávila







Editor Responsable: Emir Sader - Secretario Ejecutivo de CLACSO
Coordinador Académico: Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO
Área de Producción Editorial y Contenidos Web:
Responsable Editorial: Lucas Sablich
Director de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Av. Callao 875, piso 5º - C1023AAB - Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel [54 11] 4811 6588 - Fax [54 11] 4812 8459
e-mail: clacso@clacso.edu.ar - web: www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)


Memoria docente, investigación y formación / coordinado por Maria da Conceicao Passeggi y Elizeu Clementino de Souza ; edición a cargo de Paula Dávila. - 1a ed. - Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.
352 p. ; 20x14 cm. - (Narrativas, autobiografía y educación; 2)

Traducido por: Juan Alejandro Fernando Gomes
ISBN 978-987-1450-93-0

1. Enseñanza Universitaria.Investigación. 2. Formación Docente. I. Passeggi, Maria da Conceicao, coord. II. de Souza, Elizeu Clementino, coord. III. Dávila, Paula, ed. lit. IV. Gomes, Juan Alejandro Fernando, trad.
CDD 378.007

ISBN: 978-987-1450-93-0
Edición: Liliana Cometta
Diseño Gráfico: Karina Hidalgo



Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606, interno 167 - editor@filo.uba.ar

Colección "Narrativas, autobiografías y educación"

Breve presentación de la colección

¿De qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales y profesionales, se singularizan en las historias individuales? ¿Cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen y ponen a jugar los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos e historias autobiográficos? La investigación narrativa y (auto)biográfica analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las fuentes (auto)biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones, se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas, y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales de los sujetos. En educación y pedagogía, la investigación narrativa y (auto)biográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias.

En los últimos veinte años, la investigación narrativa y (auto)biográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo. Tanto en Europa como en Estados Unidos se han multiplicado las colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas que dan cuenta de sus avances y resultados. Específicamente, en el campo educativo y pedagógico de Argentina y América Latina, los desarrollos de la investigación narrativa y (auto)biográfica han propiciado modalidades de producción de conocimientos que combinan la investigación cualitativa y colaborativa del mundo escolar,

la formación y el desarrollo profesional de los educadores que coparticipan en los procesos indagativos de sus prácticas pedagógicas, y la elaboración de propuestas de intervención educativa informados en el conocimiento (co)producido y en las capacidades profesionales y pedagógicas fortalecidas. Una parte importante de esa producción original se corresponde con la expansión y consolidación de estas modalidades de investigación educativa y pedagógica en la comunidad académica y universitaria brasileña. La reciente creación de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (ABPA), en septiembre de 2008, y la cada vez más influyente y actualizada Colección "Pesquisa (Auto)biográfica - Educaçao", con siete libros de autor y compilaciones publicados sobre el tema, son tan sólo dos ejemplos del crecimiento y la difusión sostenidos de estos enfoques y estrategias teórico metodológicas para la producción de conocimientos educativos y pedagógicos en Brasil.

A pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina (sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México), la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región. Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación;

para la definición, la difusión y la discusión de nuevos problemas teórico metodológicos; y para la proyección de las posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción.

La **Colección "Narrativas, Autobiografías y Educación"** pretende colaborar en ese sentido. En tanto serie de libros de autor y compilaciones de artículos de distintos investigadores del país, America Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, tiene como propósito generar y promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y (auto)biográfica. Sus objetivos específicos se orientan, precisamente, a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte, indagaciones, ensayos y disuciones teóricas y metodológicas, con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y (auto)biográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos; propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros, y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y (auto)biográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario.

Concebida desde una perspectiva intercultural, la Colección acogerá textos bajo la forma de relatos, ensayos, trabajos de investigación que confirmen la diversidad - geográfica, histórica, teórica- de situaciones, de abordajes y de puntos de vista. De esta manera, esperamos que oficie de plataforma editorial para que distintos grupos de investigación narrativa y (auto)biográfica en educación del país, de América Latina y de Europa intercambien experiencias, resultados y problemas de sus proyectos y enfoques de indagación.

Daniel H. Suárez
Director de la Colección

Presentación

Memorias docentes: fuentes de investigación y prácticas de formación

Las historias de vida, las autobiografías, las biografías, las cartas, las entrevistas narrativas, los relatos de experiencia, los diarios, entre otros escritos de sí, resurgen como fuente de investigación a partir de la década del 80 bajo el impacto del retorno del sujeto en las ciencias sociales y humanas. En Educación, el foco es la voz y la mirada de educadores y/o de alumnos sobre sus propias vivencias en contextos formales, no formales e informales de enseñanza y de aprendizaje. Esas narrativas, dada su naturaleza etnosociológica, amplían los territorios de indagación en distintos dominios: Historia de la Educación, Sociología, Psicología Educacional, Didáctica y, notoriamente, en la formación de profesores. Por lo tanto, no es raro que los escritos de sí vengan congregando, por su riqueza y sus potencialidades, grupos de investigación en redes nacionales e internacionales para trabajar cuestiones pertinentes a la dinámica de procesos históricos y culturales concernientes a instituciones, grupos e individuos en sus relaciones con la educación. Las historias contadas develan modos de subjetivación, escolarización y socialización en los más diversos espacios y tiempos. Ellas permiten problematizar resistencias y pertenencias, exclusión e inclusión social, y crean nuevos espacios para pensar en el cuidado de sí, del otro y del mundo. El principio que

orienta ese movimiento integrador es, pues, la valorización de quien aprende y de quien acompaña el proceso de descubrimiento de los aprendizajes y de sí mismo en la óptica de una educación democrática, que posibilite a cada uno, a cualquier edad, espacios de reflexión-acción-formación autopoyética.

La temática del libro ***Memoria docente, investigación y formación*** nace del diálogo e integración entre investigadores que tienen en común la práctica investigativa sobre escritos de sí, tomando como presupuesto que narrar sobre la experiencia existencial y/o profesional es un acto performativo: contar la historia de su formación es reinventarse y reinventar la vida. El interés de las discusiones aquí presentada es pues, presentar formas de concebir un campo de investigación –el de la investigación (auto)biográfica– que abarca, sin reservas, la multiplicidad de los escritos de sí y la amplitud de sus cuatro dimensiones, a saber: la narrativa como fenómeno de lenguaje; como método y fuente de investigación, como práctica de (auto)formación y, finalmente, como un procedimiento de intervención educativa y social.

Si las investigaciones sobre lo *(auto)biográfico* sufrieron discontinuidades a lo largo del siglo XX, ellas tienden en la contemporaneidad a consolidarse como una perspectiva inter(trans)disciplinar adecuada para abordar la complejidad de la vida humana como fenómeno bio-psico-socio-cultural, que escapa a una perspectiva disciplinar. El interés por lo (auto)biográfico acompaña las mutaciones sociales y económicas que se aceleraron en las últimas décadas con amplias repercusiones sobre los trayectos y proyectos personales y profesionales. En la sociedad contemporánea, se exacerba la presión social para que cada uno se torne autor de su propia historia. En la sociedad de la información globalizada y del conocimiento, se exige del individuo que proyecte su recorrido a escala planetaria. Él debe conjugar, paradójicamente, individualización y globalización. En ese contexto social, político e ideológico, se

explica la fascinación ejercida por los escritos de sí. El mercado editorial y el mundo digital invierten en autobiografías, biografías, fotobiografías, eco-bio-grafías y una infinidad de denominaciones a disposición en la Web. ¡Presión y seducción auto-bio-gráfica! Dos imperativos de la posmodernidad, fértiles para pensar en las implicaciones y desafíos subyacentes a una apuesta a una inteligibilidad (auto)biográfica de los individuos y, por extensión, de los grupos sociales en respuesta a las transformaciones socio-históricas en curso. Esas implicaciones y desafíos constituyen cuestiones de interés dispar para la investigación (auto)biográfica y fomentan la profundización del debate en Educación sobre la ruptura con una paradigma prescriptivo y la apuesta a la reflexividad del sujeto y a su capacidad de permanente (trans)formación de sí y de los lugares donde actúa e interactúa.

La cooperación científica entre los grupos de investigación y laboratorios, a escala internacional, se amplió considerablemente con la realización de Congresos Internacionales sobre Investigación (Auto)Biográfica (CIPA), actualmente en su cuarta edición. La trayectoria de esos congresos fue inaugurada, en 2004, por la *Pontifícia Universidad Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS-Porto Alegre),* se prolongó en el II CIPA, promovido por la *Universidad del Estado da Bahia (UNEB-Salvador – 2006),* y se consolidó en el III CIPA, realizado por la *Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN-Natal, 2008).* Los tres congresos son fruto de un proyecto de cooperación científica entre universidades y va cada año agregando nuevas sociedades y obteniendo apoyo de asociaciones científicas de actuación internacional, nacional e inter-regional: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF), Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education (AFIRSE/Seção Brasileira) e*

Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF).

El presente libro –*Memoria docente, investigación y formación*– reúne una serie de conferencias dadas durante el último CIPA (UFRN, Natal, 2008) que reflejan la diversidad de temas y campos de investigación en la investigación (auto)biográfica actual. Su interés internacional vincula tres colecciones lanzadas casi simultáneamente: la colección "Pesquisa (auto)biográfica e Educação", en Brasil, la colección "(Auto)biographie et Education", en Francia, y ahora, la colección "Narrativas, Autobiografías y Educación", en Argentina. La alianza entre ellas constituye una prueba irrefutable de la cooperación científica internacional, que se alimenta del deseo que ella se intensifique mediante cuestiones pertinentes a la investigación (auto)biográfica, que concibe el aprendizaje como una permanente investigación sobre sí mismo y el propio modo de aprender.

El libro está organizado en cuatro temáticas centrales que sistematizan y buscan explicitar cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre los territorios de la investigación (auto)biográfica, el trabajo con la memoria y sus relaciones con la docencia, las cuestiones de género y las prácticas de investigación.

La primera temática del libro, ***Territorios de investigación (auto)biográfica***, presenta cuestionamientos epistemológicos y reflexiones metodológicas sobre la investigación (auto)biográfica como espacio de investigación educacional. **Christine Delory-Momberger**, de la Universidad de Paris 13/Nord y actual presidente de la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de la recherche biographique (ASIHVIF), inicia las discusiones presentando un significativo panorama sobre la investigación (auto)biográfica sobre educación, en Francia. La autora enfoca los procesos de *biografización,* mediante lo cual se establecen estrechas relaciones entre aprendizaje y el acto de bio-grafar-se. Propone diversas orientaciones ofrecidas por la investigación biográfica y

señala los territorios a ser explorados en Historia de la Educación, Sociología de la Educación y Prácticas de Enseñanza.

El segundo y el tercer capítulos retoma las conferencias de apertura y de clausura del III CIPA, pronunciadas por dos pioneros del movimiento socio-educativo de las *historias de vida en formación.* Gaston Pineau, de la Universidad de François Rabelais, en Francia, creador del movimiento en el mundo francófono, y Pierre Dominicé, de la Universidad de Ginebra, en Suiza, quien concibió las *biografías educativas* en la formación de adultos en su universidad.

Pierre Dominicé, sintetiza lo que representó para su generación la herencia de mayo del 68, enraizada en movimientos sociales, generadores de recursos teóricos que sustentaban una nueva concepción de lo humano y de la "educación vista como práctica de libertad". Con base en este impulso los pioneros se lanzaron a la "aventura" de las *historias de vida en formación*. El autor defiende, como sublínea, posiciones osadas que iban más allá de lo que podían "justificar o probar". Pierre Dominicé problematiza, cuarenta años después, el paradigma de la emancipación, subyacente a la propuesta de la reinvención de sí en la corriente biográfica, ante las señales crecientes de mundialización de los fenómenos económicos y políticos que desestabilizan las herencias culturales. Admitiendo que, en la actualidad, el *desafío biográfico* es al mismo tiempo personal y societal, Dominicé pone en debate esas dos dimensiones: la búsqueda individual de la autonomía y la organización colectiva de la libertad, las cuales deben ser pensadas como complementarias y en conjunto, pues, para el autor, eso es algo que nos resta inventar.

Gaston Pineau tematiza las *autobiografías ambientales* como modo de pensar el *desafío biográfico* y el aprendizaje de competencias ecológicas, individuales y colectivas que se hacen necesarias para *habitar la Tierra y dejarla habitable para las generaciones futuras*. El autor discute los vínculos humanos con la naturaleza,

identificando proximidades paradigmáticas entre Rousseau, Heidegger y Bachelard y las nociones de "educación planetaria" propuesta en torno a la teoría de la complexidad de Edgard Morin y de "Pedagogía de la Tierra", inscrita en la continuidad del pensamiento de Paulo Freire. Para Gaston Pineau, las autobiografías ambientales, o historias de vida ecoformadora, introducen en la historia personal y social una tercera dimensión: el ambiente material (la casa, espacios del *habitat,* el vestuario, la alimentación, los elementos de la naturaleza...) frecuentemente olvidado, ya que marca el curso de la vida, imprimiéndole sentido, transformándolo o deformándolo por una u otra razón. El autor retoma el modelo de autobiografías ambientales de los estudios de Berryman, en la Universidad de Québec y de Bachelart, en la Universdidad de Tours, para resaltar lo precioso de la toma de conciencia de los vínculos entre los gestos humanos y sus ambientes mundiales para la construcción de una educación planetaria en lo cotidiano.

Luis Passeggi, de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), orienta la atención del lector hacia una etapa crucial de la investigación con fuentes biográficas: el análisis y la interpretación de textos escritos y/o transcritos que, más tarde o más temprano, se imponen al investigador y al propio narrador. El autor selecciona y sintetiza cinco abordajes disponibles para la investigación cualitativa: el análisis del contenido, el análisis argumentativo, el análisis del discurso, el análisis de la conversación y el análisis retórico. Con base en los estudios de Bauer y Gaskell (2002), discute la pertinencia de esos abordajes, sus metodologías, concepciones de lenguaje y categorías descriptivas. Luis Passeggi adopta la perspectiva de la semántica cognitiva, buscando enfocar en las narrativas los múltiples sentidos atribuidos por los narradores a los hechos narrados. Él propone categorías de análisis próximos a la intuición del hablante, otorgándoles rigor científico y ejemplificándolas con datos textuales extraídos de títulos,

resúmenes y partes del corpus de memoriales escritos por profesores en formación. Su intención es ofrecer herramientas prácticas de análisis que puedan ser utilizadas también con otras fuentes autobiográficas -narrativas de inmigrantes, de trabajadores, de jóvenes, de agentes de salud, etc.- develando así un campo prometedor para el análisis y la interpretación de la escritura de sí.

En el contexto de la expansión y de la consolidación de la investigación (auto)biográfica, la segunda temática, ***Discursos de la memoria docente***, proporciona la profundización epistemológica, teórica y metodológica del uso de narrativas autobiográficas para explorar las dimensiones simbólica e imaginaria que se desprenden de las fuentes biográficas y fundan la concepción del sujeto singular-plural en el centro del paradigma hermenéutico en Ciencias Sociales y Humanas.

Daniel H. Suárez, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), inicia la discusión problematizando el escepticismo paralizante dejado por el divorcio entre la investigación "científica" educativa, como "fábrica de conocimiento 'verdadero'", y los cuestionamientos de los profesores ante los problemas de la cotidianeidad escolar y las soluciones por ellos encontradas mediante la acción práctica. Daniel Suárez sitúa sus trabajos en el paradigma hermenéutico de la investigación narrativa y presenta los principios que orientan la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* como modalidad de investigación-acción-formación. El autor propone un trayecto de producción de los documentos narrativos, generados por "comunidades de atención mutua" –constituidas por investigadores y docentes, promotoras de reflexividad– que les permiten redefinir, entre pares, formas de conocer, documentar, tornar públicos y hacer circular los relatos producidos por los docentes, a través de diversos formatos y por diferentes vías. El interés de la documentación narrativa sobrepasa el del escrito individualizado, pues al valorizar los sentidos que atribuyen los

profesores a los mundos escolares, a las prácticas educativas y a los sujetos que en ellos habitan, contribuyen a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas escolares.

Elizeu Clementino de Souza, de la Universidad del Estado do Bahia (UNEB), discute los diferentes discursos de la memoria como modos de narración de la vida cotidiana. Presenta el uso de las entrevistas narrativas como dispositivo pedagógico en la formación inicial de profesores. El autor analiza los relatos de alumnos de pedagogía que entrevistaron a profesores, resaltando la importancia de esas entrevistas para la toma de conciencia de modelos y prácticas que lleva a los entrevistadores a reflexionar sobre su propia formación. En la segunda parte del texto, Elizeu Clementino discute las nociones de *biografía educativa, biografía formativa, biografización* y *hecho biográfico* como forma de acercarse a la temporalidad histórica y social de los narradores mediante las cuales ellos se inscriben y viven los eventos de la vida cotidiana, transformándola y transformándose por la narrativa.

Maria da Conceição Passeggi, de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), focaliza en su texto las relaciones entre los escritos de sí y las esferas sociales en las cuales ellos son solicitados, producidos, recibidos y evaluados. La autora focaliza en los memoriales autobiográficos como géneros discursivos practicados en la enseñanza superior brasileña, en situaciones de ingreso y de ascensión en la carrera docente, así como en la formación inicial y continua de profesores. Su objetivo es problematizar la ambivalencia de ese género discursivo académico, que entrelaza presión institucional y seducción autobiográfica. En una revisión histórica, la autora establece un paralelo entre el movimiento de las historias de vida en formación, que se inicia en la década del 80, y la tradición de los memoriales como género autobiográfico en la academia brasileña, que data de la década del 30, tejiendo aproximaciones y distanciamientos entre esas dos prácticas de escritos de sí. Maria da Conceição

Passeggi analiza los memoriales, resaltando su naturaleza híbrida –evaluativa (coercitiva) y formativa (autopoyética)– y sus dimensiones etnosociológica, heurística, hermenéutica, social, afectiva, autopoyética y política, que hacen de ese género discursivo una fuente inagotable de investigación sobre la educación brasileña.

La tercera temática, ***Docencia y género: rastros autobiográficos,*** reúne trabajos que se vuelcan a la escritura en el universo femenino y en la perspectiva intergeneracional. Ellos resaltan la percepción del mundo de mujeres escritoras, poetas y educadoras, comprometidas con movimientos reivindicatorios de liberación, para quienes la escritura se torna instrumento de militancia política y de formación personal y profesional en diversos contextos socio-históricos.

Cynthia Pereira de Sousa, de la Universidad de San Pablo (USP), enlaza magistralmente en su trabajo la perspectiva de las relaciones de género y de transmisión intergeneracional. La autora hace una retrospectiva sobre los estudios (auto)biográficos en la actualidad para destacar la importancia del género como categoría analítica, situando en su contexto histórico e ideológico la escritura de sí producida por hombres y por mujeres. Entre los diferentes materiales que examina en su análisis, llama la atención lo que está disponible en la Web (*LifeBio.com, Biowriters.net, Biobble*), y enfoca dos puntos de reflexión: las modalidades de narrativas masculinas y la transmisión de rememoraciones de una generación a otra. El texto despierta la curiosidad sobre las representaciones que emergen de la argumentación presentada por las "fábricas de biografías" digitales que valorizan la importancia de la preservación de la memoria para hijos, nietos y toda la descendencia. En suma, sobreponer el mito de la "eternidad" a lo efímero de la vida.

Ana Chrystina Mignot, de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), entra en la perspectiva autobiográfica por la trama narrativa de la crónica "La escuela atractiva", de Cecília Meireles (1901-1964). Examina, al mismo tiempo, la relación entre

objetos escolares y memoria y el papel desempeñado por Cecília Meireles en el debate educacional de los años 30, en Brasil, debate marcado por una nueva sensibilidad por la infancia que identificó a una generación de intelectuales que apostó a la construcción del campo educacional. Ana Chrystina Mignot muestra que investigar el horizonte de intervención de Cecília Meireles permite una aproximación desde un ángulo poco estudiado de la biografía intelectual de la poeta, periodista y educadora brasileña.

Tatyana Mabel Nobre Barbosa y **Maria da Conceição Passeggi,** de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), retoman las memorias de investigación que habían realizado sobre las representaciones de género, tomando como fuente de investigación la escritura de los memoriales de formación. Las autoras analizan el entrecruzamiento de miradas sobre las representaciones de sí en los escritos realizados por mujeres-profesoras en el inicio de la carrera y en la reflexión de las propias autoras sobre sí mismas, estimuladas por las narrativas oídas y leídas. Al cruzar sus miradas con el de las profesoras en formación, reflexionan sobre su propia experiencia de investigación con las narrativas autobiográficas y van mostrando cómo se enlazaban las historias de sus vidas y las historias de las profesoras con quienes desarrollaban sus investigaciones. El libro autobiográfico de Simone de Beauvoir –*Memorias de una joven formal*– se presenta como fuente de inspiración para describir el trayecto que hicieron juntas, como apoyo a las profesoras narradoras que dan cuenta de sus intentos para conciliar la profesión y la maternidad. Tres modelos biográficos emergen del análisis sobre el género: la *magistra-mater, la magistra-crudelis* y la *magistra-magister,* cada uno de ellos correspondiendo a etapas de evolución del proceso formador. Las historias de las profesoras caracterizan su pertenencia al universo femenino y a los caminos recorridos en la historia colectiva del grupo.

El último eje temático, ***Reliquias de la memoria: ficciones y narrativas de formación***, analiza la dimensión *simbólico-imaginaria* de los saberes biográficos, a través de su articulación con el arte de la memoria, la ficción y las representaciones construidas en las narrativas como posibilidades (auto)formadoras.

Paula Perin Vicentini, de la Universidad de San Pablo (USP), presenta los trabajos realizados por el Grupo de Investigación Historia y Sociología de la Profesión Docente, que tematizan la profesión docente en Brasil, considerando tanto las representaciones forjadas por los propios profesores respecto de sus trayectorias, como las representaciones constituidas por agentes vinculados a segmentos sociales distintos. Una de las acciones de investigación del grupo se articula al proyecto temático interinstitucional "Justicia, éxito y fracaso en la escuela: el impacto sobre los procesos de socialización y de construcción de las identidades profesionales de los Profesores (Brasil, 1950-2005)", desarrollado con la colaboración de investigadores de la Universidad de Picardie Jules Verne –Francia– y la participación de investigadores de universidades de Bahía, Santa Catarina y San Pablo. La autora discute las nociones de éxito, fracaso y justicia en la escuela que interfieren en los procesos de constitución de la identidad profesional de los profesores, privilegiando momentos específicos del proceso de expansión de las oportunidades escolares que, en Brasil, se acentuó a partir de la década del 50.

Dislane Zerbinatti Moraes, de la Universidad de San Pablo (USP), toma como base la noción de *ficciones, memorias y culturas de la escuela*, para reflexionar sobre la escritura de sí, la escritura del otro y la escritura de la historia de la profesión docente. Situándose en el dominio del arte literario, la autora enfatiza las relaciones entre Literatura, Educación e Historia, y examina las potencialidades educativas de la lectura de textos ficcionales en los cursos de formación de profesores como elementos estructurantes de las prácticas de formación y del proceso de constitución identitaria de los docentes.

Marta Maria de Araújo, de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), escudriña en su artículo la historia de la iniciación en la escolarización de los inmortales de la *Academia Norte-Rio-Grandense de Letras* que nacieron entre fines del siglo XIX y los años 50 del siglo XX, a través de la información recogida de los temas de la *Revista* de esa agremiación publicadas entre 1951 y 2006, así como de otros escritos. Objetivamente, el estatuto de la escolarización primaria instructiva y formativa de los inmortales norte-rio-grandenses está delineado tanto por la permanencia escolar como por la renovación educacional, considerando el período de la investigación 1873-1951.

Los trabajos aquí presentados alinean formas de comprender el mundo humano. Ellos exploran la complejidad de sus territorios, proponen un cuadro conceptual diferenciado para la comprensión de los saberes biográficos como saberes reflexivos, complejos, estéticos, ficcionales, racionales, políticos y éticos, en distintos contextos culturales –Argentina, Brasil, Francia y Suiza– y el propio devenir de la investigación (auto)biográfica. Cada autor contribuye, con sus cuestionamientos, a la germinación y ampliación de redes de historias de vida y de investigación (auto)biográfica, al abordaje de sus desafíos y a la consolidación de los dominios de lo (auto)biográfico en la contemporaneidad, mediante un diálogo intergeneracional e internacional.

Es importante subrayar que el título de este libro -*Memoria docente, Investigación y formación*-, antes que expresar una síntesis, propone entradas para ampliar los horizontes de la investigación sobre los saberes y el hacer (auto)biográficos en la interfase del trayecto recorrido y del proyecto de sí en devenir.

Natal, Salvador, 1º de junio de 2009.
Maria da Conceição Passeggi
Elizeu Clementino de Souza

Territorios de investigación (auto) biográfica

Christine Delory-Momberger
Pierre Dominicé
Gaston Pineau
Luis Passeggi

1. Investigación biográfica en educación: Orientaciones y territorios[1]

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER
Universidad Paris 13/Nord

El recurso de la investigación biográfica en las ciencias de la educación se apoya en la dimensión central de la formación en los procesos biográficos y en la estrecha relación entre aprendizaje y biografía: todo trayecto de vida es un trayecto de formación, en el sentido en que organiza temporal y estructuralmente las adquisiciones y los sucesivos aprendizajes en el ámbito de una historia; todo aprendizaje está inscripto en una trayectoria individual en la cual él encuentra su forma y su sentido en relación a un conjunto de habilidades y de competencias articuladas en una biografía. Es esa relación entre biografía y educación, entre proceso de biografización y proceso de formación y de aprendizaje que será presentada en la primera parte de este texto.

En la segunda parte, nos empeñaremos en inventariar las orientaciones que pueden ofrecerse a la investigación biográfica en los diferentes sectores constituidos por las ciencias de la educación: Historia de la Educación, Sociología de la Educación, prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En cada una de esas áreas, presentaremos algunos de los territorios que la investigación biográfica podría explorar, mostrando la especificidad de su abordaje y su particular contribución para las ciencias de la educación: en efecto -se trate de historia, de sociología o de pedagogía-, la investigación biográfica en educación no busca tanto producir un saber

1. Traducción de Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte –IFRN– Natal, Brasil.

objetivado en una o en otra de esas disciplinas como sí comprender, a través de la manera por la cual los actores de la escuela muestran sus experiencias de formación y de aprendizaje, el papel representado por la escuela y las instituciones educativas en las construcciones biográficas individuales y en los procesos de socialización.

La biografía como contexto y estructura de aprendizaje

Para empezar, examinaremos algunos de los aspectos que fundamentan la relación específica de la biografía con la formación y el aprendizaje (DELORY-MOMBERGER, 2003; 2008). Mostraremos, en particular, cómo los procesos de formación y de aprendizaje se insertan en el contexto de las biografías individuales y son estructurados por una lógica biográfica.

Como bien lo comprendieron los primeros teóricos alemanes de la investigación biográfica, "las historias de vida son narrativas de aprendizaje" y "ellas ofrecen una relación interna directa con la formación" (HENNINGSEN, 1981, p. 21). Theodor Schulze (1985) pudo así construir un modelo de *aprendizaje biográfico* fundamentado en la relación de las experiencias del sujeto con las formas de aprendizaje que les corresponden. Él propone distinguir tipos de aprendizaje de acuerdo con intereses de conocimiento y con situaciones vividas por el sujeto. Así, el aprendizaje *auto-organizado* es el que el sujeto conquista con su experiencia personal; el aprendizaje *ecológico* remite a las relaciones con el mundo circundante; el aprendizaje *opositivo* resulta de las situaciones de contradicción, de ruptura y de crisis; el aprendizaje *simbólico* se construye a través de las escenas primitivas y de las palabras que repercuten en la vida del sujeto; el aprendizaje *afectivo* remite al mundo de los sentimientos y de las emociones; y, el aprendizaje *reflexivo* es adquirido en el retorno a las experiencias biográficas.

Una de las contribuciones importantes de la corriente de las "historias de vida en formación" es haber resaltado la dimensión experiencial de los aprendizajes escolares y de la "escuela" en general y el modo en que esa experiencia inicial es determinante en su relación con la formación de los individuos adultos. Los trabajos de Pierre Dominicé (1990, 1999) y de su equipo en la Universidad de Ginebra sobre "la competencia de aprender del adulto en formación" muestran que el fundamento de la relación con la formación y con la competencia adulta de aprender debe ser buscado en la relación con la escuela. Las biografías educativas y las compilaciones de recuerdos escolares dejan patente el peso de la escolaridad inicial en la historia de la formación de sus autores. Esos documentos muestran que lo que se establece para cada cual durante el período escolar -y es reactualizado en el tiempo de la formación adulta- es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de amigos y el mundo social en general. Esa configuración articula formas de saberes diversificados y, en general, vividos en un modo de oposición o antinómico (saberes de la escuela *versus* saberes de la vida), cuyo equilibrio o desequilibrio marca por mucho tiempo la historia de formación del sujeto.

Las adquisiciones de la escuela, lejos de limitarse a saberes disciplinares y formalizados, son *conjuntos de saberes* (DOMINICÉ, 1999) que comportan igualmente saberes experienciales que encuentran su traducción en los comportamientos, en los modos de relacionarse, en las emociones y sentimientos, en las formas de pensamiento y de raciocinio. La propia escuela -en tanto espacio físico, social y político, en sentido lato- representa un campo particular de experiencias que corresponden a adquisiciones existenciales determinantes para la formación venidera. La mirada globalmente negativa hacia la vivencia escolar viene en parte del hecho de que el propio sistema escolar desconoce, descalifica u oculta en buena parte los saberes experienciales de los cuales es el

suelo fértil, en provecho de los saberes formalizados que él juzga los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. Los documentos biográficos prueban eso ampliamente: lo que los adultos en formación guardan de la escuela, lo que designan del período escolar como significativo para su trayecto de formación son, mucho más que los contenidos de conocimiento, las experiencias relacionales, afectivas, sociales, de las cuales la escuela fue -para ellos- el campo, y cuya polaridad emocional marcó su relación con el aprendizaje y el saber.

Si la experiencia biográfica constituye un contexto determinante en la relación psicoafectiva y sociológica para la formación y para el saber, ella también desempeña un papel esencial en el propio proceso de aprendizaje: de hecho, ella estructura la aprehensión y la construcción de los “objetos” de aprendizaje, se trate de saberes formalizados, de habilidad procedimentales, de competencias multidimensionales, etc. La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica. Sin embargo, ella se justifica si consideramos la *lógica biográfica* de la cual depende. Es esa lógica de construcción biográfica la que hace que no se pueda comparar en nada el modo en que un individuo se apropia de los conocimientos y el modo como es alimentado un banco de datos en un sistema informático, pero que hace que podamos, en compensación, aproximar en el plano de los procesos empleados un experiencia cognitiva y una experiencia afectiva (DELORY-MOMBERGER, 2005).

Es según esa lógica de construcción biográfica que la situación o el objeto nuevo viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular en el seno de las experiencias anteriores de formación y a integrarse en la estructura de conocimiento formada por la experiencia constituida. Para que el sujeto se apropie de ellos, los objetos del aprendizaje deben ser blanco de una interpretación y de una integración en sus sistemas de conocimientos o de competencias

anteriores (que no son idénticos entre sí), que son diferentes de los del formador y que no reproducen el sistema objetivado y formalizado del campo del saber o de competencia involucrada. Todo objeto nuevo de aprendizaje inicia así un proceso único (propio de cada individuo y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y de reconfiguración del conjunto construido de los conocimientos y competencias adquiridas. La estructura de conocimiento en la cual los aprendizajes y los saberes nuevos vienen a integrarse es, por lo tanto, evolutiva. Ella tiene su propia *historia* y remite a esa *trayectoria* de aprendizaje o a esa *biografía de formación* propia de cada individuo que ya hemos citado antes.

Esa lógica individual de "*aprendizaje biográfico*" (ALHEIT; DAUSIEN, 2004) evidentemente no respeta los cortes que las diferentes disciplinas hacen del saber y no *sigue* los programas y las progresiones que la escuela define de la misma forma *racional* para todos. Ella incita, por un lado, a profundizar el análisis de los procesos de formación y de aprendizaje; y conduce, por el otro, a interrogarse sobre la capacidad de la escuela -y, más ampliamente, de las instituciones de enseñanza y de formación- para considerar la dimensión biográfica de la educación bajo sus múltiples formas.

Orientaciones y territorios de la investigación biográfica en educación

En el desarrollo de las orientaciones y territorios que siguen, mi empeño se vuelca de modo más específico a los contextos institucionales de la educación. Varias orientaciones pueden ofrecerse a la investigación biográfica, alcanzando diferentes sectores constituidos de las ciencias de la educación. Los campos alcanzados coinciden, de hecho, con las divisiones -cuyas fronteras no son estáticas, pero se acomodan para la exposición- de la *Historia de*

la Educación, de la *Sociología de la Educación* y de las prácticas de la *enseñanza* y de *aprendizaje*. Presentaré, entonces, en cada una de esas áreas, la contribución específica que podrá ser la de la investigación biográfica y algunas de las direcciones de estudios que, según me parece, ella puede abrir o renovar. Mis ejemplos y mis referencias serán esencialmente franceses: a mis lectores de habla hispana pido que me disculpen y que hagan por sí solos las transposiciones necesarias.

Historia de la Educación

Una primera orientación concierne a la Historia de la Educación (de sus instituciones, de sus prácticas) abordada a partir de fuentes biográficas: los "recuerdos escolares", que en general constituyen un pasaje obligatorio de emprendimiento autobiográfico; y las declaraciones que enriquecen los diarios, las correspondencias y los escritos más específicos de los profesionales de la educación (memoriales profesionales, diarios de profesores primarios), que ofrecen materiales ricos y diversificados. Tales documentos ya han sido objeto de publicaciones y de diferentes investigaciones. En particular los historiadores supieron anexarlos a sus fuentes documentales[2]. La especificidad de la investigación biográfica consistiría aquí no tanto en la producción de un saber histórico objetivado –referido, por ejemplo, a las instituciones educativas–, como en el estudio históricamente situado de la relación que los individuos mantienen con esas instituciones y del papel desempeñado por éstas en las experiencias y en las construcciones biográficas individuales. Tomando un ejemplo, los diarios de chiquillas reunidos por Philippe Lejeune (1993) no sólo dan indicaciones

2. Cf.Ozouf (1973), obra que fue retomada en Ozouf y Ozouf (1992).

precisas sobre la educación de las chicas de la burguesía del siglo XIX, sino que dan también muestras de la manera por la cual esas chicas integran los principios de educación de su medio para constituir su ser personal y social. En una perspectiva más enfocada en las prácticas, el trabajo desarrollado por Jean Hébrard y Roger Chartier, a partir de documentos biográficos sobre la lectura y la escritura epistolar en los medios populares de los siglos XVIII y XIX, podría ser extendido a otras épocas y a otros campos (HÉBRARD, 1991; 1993).

El abordaje comparativo que tales estudios ocasionarían podría instruirnos en la comprensión de nuestra propia modernidad. Algunos estudios comparativos sobre el relato biográfico en la escuela en la década de 1970 y 2000, o aún sobre la relación -en los mismos períodos- de las chicas y muchachos con la institución escolar, ofrecerían elementos de documentación y de reflexión para pensar la historicidad de la relación contemporánea con la educación y –solo como un ejemplo– su variable de *género.*

La historia de las "edades de la vida" en su variabilidad sociocultural y en la relación que ella mantiene con la educación y sus instituciones podría ser completada útilmente por la perspectiva biográfica. En particular la historia de la "infancia" y la historia de la "adolescencia" podrían enriquecerse con el estudio de documentos autobiográficos, que permiten aprehender, en el movimiento de una historia personal, la relación con la "infancia" o la relación con la "adolescencia" tal como es vivida y sentida en determinada época, en determinado medio de la sociedad (JAMEREY-DUVAL, 1981). Estudios específicos podrían ser consagrados a la génesis y a la evolución en el transcurso del siglo XX de la "edad de la infancia" tal como la conocemos hoy y a las transformaciones que afectan la periodización y las representaciones de la "adolescencia"[3].

[3]. Para un punto de vista comparativo sobre las representaciones de la infancia, ver los estudios reunidos bajo el título general *Enfance et génération, biographie et gender, em Jamerey-Duval* (2003).

La historia de los "educadores" proporciona una entrada clásica para la investigación biográfica, bajo la forma de los escritos profesionales transmitidos por los profesionales de la educación: preceptores, profesores, educadores sociales. La relación con la práctica y con la institución educativa está directamente presente aquí, pero aún así requiere -si no quisiéramos limitarnos al abordaje puramente descriptivo- un trabajo de contextualización y de interpretación que tiene en cuenta condiciones socio-históricas e implícitos teóricos de esos "relatos de prácticas" y de esas biografías profesionales[4]. La historia de los "grandes pedagogos", a la cual por mucho tiempo se redujo la Historia de la Educación, podría encontrar una nueva actualidad teórica y práctica si se propusiera como blanco -como es el caso cada vez más frecuente en los estudios recientes- la reconstrucción de la biografía intelectual y el "pensamiento pedagógico" de un "autor", recolocando esa reconstrucción en el universo cultural y mental de su época y de su sociedad, como también comprendiéndola en su desarrollo y en su coherencia internos.

Podrían ser emprendidos estudios específicos, centrados en un "objeto" particular de la educación: "el edificio escolar", "el libro escolar", "el aula de clase", "el patio de recreo"[5]. La presencia de esos "objetos", al mismo tiempo reales y simbólicos, cataliza en los escritos autobiográficos un mundo de sentimientos, de discursos, de interacciones, de prácticas y de valores que los tornan "analizadores" del universo educativo y de la relación pedagógica. Su estudio diacrónico haría que apareciera de una manera concreta y directa lo que ocurre a través de ellos, en diferentes épocas, con los aliados de la educación[6].

4. Ver, por ejemplo, el número especial de la revista *Histoire de l'education* (2003).

5. Como ejemplo de esos lugares y objetos de la educación, ver el bello estudio de Delalande (2001).

6. Ver, como ejemplo de estudio diacrónico, el trabajo ejecutado por Jenzer (1991) sobre "A Classe". La traducción del título es: "La sala de clase: un estudio histórico".

Sociología de la educación

La investigación biográfica analiza los efectos de la educación sobre los procesos de biografización en el campo de tensión entre las disposiciones y conductas individuales y los ámbitos estructurales de la socialización. Los efectos de educación son analizados como efectos de socialización, y es en el ámbito de una teoría de la socialización biográfica que son abordadas las cuestiones procedentes de la sociología de la educación[7].

La primera de esas cuestiones se refiere a los procesos de socialización actuantes en los diferentes niveles de la formación inicial, desde la escuela maternal a la Universidad. Aquí, como en otros puntos, la investigación biográfica no busca tanto producir un saber sociológico estadístico (en términos de comportamientos colectivos objetivados) como estudiar los modos de gestión biográfica de la experiencia escolar en los procesos de formación-socialización[8]. El contexto escolar, por corresponder a una primera etapa de socialización secundaria y por traducirse en estructuras de acción y en modelos de conducta fuertemente marcados, deja particularmente sensible el cotejo entre la "biografía de experiencia" de los niños y de los adolescentes que la escuela acoge y las "biografías típicas" de la que ella es portadora, de la primera y más pregnante entre ellas, la del "alumno", hasta los modelos de trayectos intelectuales, profesionales y sociales implícitos en la escuela. Bajo esta perspectiva, sería de gran interés realizar monografías que buscasen reconstruir (según el procedimiento de "reconstrucción de caso") la "biografía de formación" de alumnos acompañados a lo largo de toda su escolaridad y cotejarla con su "biografía escolar", tal

7. Para una ilustración de esa perspectiva, ver Lahire (1995).
8. Encontraremos un buen ejemplo de esa perspectiva en el estudio realizado con niños de 11 y 12 años por Montandon (1997).

como la tornan conocida los documentos que puntúan el *currículum* escolar (documentaciones, notas escolares, apreciaciones hechas sobre las lecciones, etc.). Tales estudios harían aparecer el modo como los individuos-alumnos negocian su biografía en la escuela y el lugar de la escuela en el proceso de *biosocialización*. Ellos darían, en particular, indicaciones útiles sobre el papel desempeñado en las construcciones biográficas por las figuras personalizadas del poder, de la autoridad, de la educación, del consejo, etc (que los sociólogos americanos designan con el término figurado de *gatekeeper*, "portero" o, en una traducción más abstracta, "controlador institucional"), figuras a las cuales la escuela -por cierto más que cualquier otro medio social- "expone" de modo continuo y funcionalizado a cada uno de aquellos a los que alberga (DUBET; MARTUCELLI, 1996).

En esas "biografías de formación", ciertos episodios deberían ser objetos de una atención particular, porque corresponden a fases de "paso" que inician procesos de cambios de *status*, y pueden traer una incertidumbre y una precariedad en la "imagen de sí" y una dificultad para administrar la relación con los otros y con el medio institucional. Es el caso del paso hacia los sucesivos niveles de enseñanza (en especial de la enseñanza elemental a la enseñanza secundaria y de la secundaria a la enseñanza superior); de la formación inicial a la actividad profesional; del paso de la "infancia" a la "adolescencia", de sus modos de expresión biográfica y de sus implicaciones escolares.

En el ámbito de un grupo de investigación interdisciplinario iniciado en la Universidad de Frankfurt titulado *Mise en scène du corps à l'adolescence*, participo en una investigación realizada en cinco establecimientos escolares alemanes que buscan deducir los significados simbólicos y culturales dados por los adolescentes a la escenificación del cuerpo en sus especificidades de género y en sus rituales. La problemática en que se inscribe esa investigación

es la de los "cambios de status" que la adolescencia representa: cómo los adolescentes manifiestan y operan en las imágenes de sí mismos que ellos dan a través del cuerpo (posturas corporales, actitudes interrelacionales, modos de vestirse) los cambios multidimensionales de la adolescencia en los mundos escolar, extra-escolar o privado. Mi interés particular por esa investigación se debe a la noción de *biografización del cuerpo*: también el cuerpo tiene un estilo, también él es una *escritura de la vida*; él tiene su propia historicidad y sus formas propias de socialización[9].

Los efectos de la individualización y del reflejo biográfico que la sociedad posmoderna conoce no dejan de repercutir en los contextos de acción pedagógica, en el modo como en ellos se desarrollan las biografías individuales (la de los alumnos y la de los profesores) y en las relaciones que los individuos mantienen entre sí. Los efectos de la modernización social conciernen, en particular, a dos espacios de relaciones en el interior de la institución escolar. Uno de ellos es el de las relaciones de *género*, que condicionan la distribución y las representaciones de los papeles masculino y femenino. ¿Cómo las relaciones de género y sus transformaciones son vividas en los trayectos individuales? ¿Habrá en la escuela "biografías de niños" y "biografías de niñas"? ¿Cómo los niños y niñas hacen la biografía de su trayecto y de su experiencia escolar y cuál será el lugar del *otro género* en la propia biografización? ¿Qué papel desempeñará la escuela en la definición de las imágenes de lo masculino y de lo femenino? ¿Cuáles serán los efectos de feminización de la profesión en las representaciones de *género* de la experiencia escolar? Un espacio particular de investigación podría referirse a la coexistencia -en la escuela multicultural del inicio del siglo XXI- de un modelo de *género* que

9. Sobre la importancia del cuerpo en la construcción de la realidad, tanto individual como social, ver Gebauer e Wolf (2004).

se transforma (retraimiento progresivo de la dominación masculina, tendencia a la igualdad en los trayectos masculino y femenino, emancipación progresiva de los papeles de lo masculino y de lo femenino) y los modelos oriundos de espacios culturales exteriores que no conocieron las mismas evoluciones o tienden a imponerse como señales de reivindicación y de identidad culturales. La investigación biográfica estaría plenamente habilitada a estudiar las contradicciones de esos modelos de género en las biografías de jóvenes (chicos y chicas, en particular oriundos de la emigración) y las incidencias de ese espacio conflictivo en la relación de esos jóvenes con la formación.

Esas relaciones de *género* se inscriben en el fondo de una historia de la escuela que sólo concedió muy progresivamente el lugar que cabe a las chicas[10] y que continúa siendo marcada sociológicamente por las representaciones sexuadas relacionadas a las especializaciones disciplinares y a las profesiones. A pesar de un éxito escolar general más notorio entre las chicas que entre los chichos, el estudio de los trayectos en la enseñanza secundaria tiende a mostrar un retroceso, a partir del segundo año, en relación a los resultados obtenidos por las chicas en las disciplinas científicas. Ellas empiezan a mostrar conductas de impedimento o de autoeliminación en lo que se refiere a los sectores típicamente científicos de la enseñanza superior y de las profesiones que les corresponden[11]. Algunos materiales biográficos permitirían aclarar las motivaciones individuales y colectivas de tales comportamientos que, además de los "estereotipos de sexo", parecen indicar en las chicas y en las mujeres jóvenes otras "opciones de vida" y una anticipación estratégica del futuro que rige la vida familiar, los intereses personales y la actividad profesional[12].

10. Cf Lelievre e Lelievre (1991).
11. Cf Duru-Bellat et al (1993). Para un punto de vista comparativo Francia-Alemania, Marry et al (1998).
12. Cf Duru-Bellat (1990).

Las *relaciones entre generaciones* representan un segundo campo de relaciones afectado por la modernización. Esas relaciones asumen un relieve particular en la instrucción escolar, en la medida en que la escuela, en tanto instrumento del proyecto educacional de la generación antigua sobre la generación nueva, institucionaliza la oposición entre el componente adulto de una sociedad y su juventud. El espacio intergeneracional creado por la escuela es un espacio especializado en tanto que tiene la función de la transmisión de la apropiación de los saberes, pero los individuos que de él participan, jóvenes o adultos, invierten en él mucho más de lo que en su relación funcional con la institución. El movimiento general de individualización y la evolución de la relación jóvenes/adultos rumbo a formas *de contractualización* complican la tarea de la escuela y dejan más compleja la biografización de las figuras y de los papeles tradicionales en el espacio escolar a sus propios ojos y a los ojos de los alumnos. La "imagen" reflejada por los *controladores institucionales (gatekeeper),* que son los profesores y el conjunto de los interventores adultos de la escuela, ya no es tan nítida. Los comportamientos que ella suscita son menos regulados y más abiertos, pero además no están tan bien definidos los modos de apropiación biográfica de las figuras de la institución educativa.

Los relatorios de la Comisión Europea sobre la Formación[13], al describir la sociedad futura como una *sociedad del conocimiento*, enfatizaron la *universalización* de la formación. Esa universalización puede ser comprendida en varios niveles: puede ser entendida como la extensión de la formación a la mayoría de los sectores de la actividad social, como la *pedagogización de la sociedad* (BEILLEROT, 1982); puede ser entendida como la extensión de

13. Cf. En especial: Comisión Europea (1995; 2000).

la formación a todo el transcurrir de la vida y al conjunto de sus aspectos, la *pedagogización del curso de la vida* (*lifelong learning y lifewide learning*) (ALHEIT; DAUSIEN, 2004); y, finalmente, puede ser entendida como la *mundialización*, bajo la forma de las imágenes, de los signos, de los discursos enviados en particular por la televisión y por internet, de los modelos de socialización y de los *guiones* de formación que los acompañan. Bajo uno u otro de esos aspectos, la investigación biográfica puede fijar como su objetivo el estudio de los efectos de esa universalización de la formación en los trayectos y en las biografías individuales. Ese contexto de pedagogización generalizada, ¿se traduce en el plano de la reflexividad biográfica? En otras palabras, las situaciones y las experiencias de la vida personal y social, ¿serán más explícitamente "construidas" como ocasiones de formación y como "aprendizajes"? ¿Qué papel representa la pedagogización de la vida social en la relación con las instituciones de formación y con los contenidos constituidos de formación? ¿En qué medida y de qué forma los modelos de socialización-formación vehiculizados por los medios masivos de comunicación estarán integrados en las construcciones individuales? En el seno de mi laboratorio universitario, participé en una investigación sobre "los entretenimientos de los jóvenes de 15 a 30 años" y me empeño particularmente más en uno de los aspectos dominantes del entretenimiento joven. Se trata del consumo televisivo de programas de realidad-ficción: series y telenovelas (en su mayoría producciones norteamericanas) y programas de tele-realidad. El punto común de esos programas es dar a través de la ficción una imagen mimética de la realidad, bajo la forma de un "listo para consumir" cuidadosamente organizado. En su mayoría, esos programas ponen en escena un pequeño número de guiones biográficos fácilmente identificables, que deshilachan esquemas muy simplificados de degradación o de mejora de la "vida", de experiencia y de "lección" de la experiencia. Esas

producciones televisivas son un equivalente moderno (y muy rudimentario) de la "novela de formación", y comparten con ella la misma función de modelo de representación de la existencia y de espejo, o más aún de "molde" biográfico. Sus temas son el amor, el dinero, la familia, la amistad, pero también el trabajo o la profesión (bajo el aspecto de intrigas "arribistas" y de la frecuente incompatibilidad amor-realización profesional). Esos programas son extrañamente des-socializados y despolitizados (parece que en ellos no reina ninguna otra regla que la de *cada uno por sí*), representando también el universo mental y social de la *middle class* y sus sueños de proyección en una *upper class* idealizada. Bajo este aspecto, el proyecto del estudio es evaluar, con la ayuda de cuestionarios abiertos, de ejercicios narrativos, de fotos-entrevistas, el lugar y la consistencia de esos modelos de casta deshecha en el "*bricolaje*"[14] al que se dedican los jóvenes involucrados para organizar, a partir de elementos difusos y culturalmente heterogéneos, una imagen identificatoria de ellos mismos y de su vida.

Pedagogía y aprendizaje

La incursión de la investigación biográfica en el campo de las prácticas pedagógicas es motivada por la preocupación por el sentido que los actores -jóvenes o adultos- dan a su experiencia de formación, a su relación con el saber, y del lugar que la formación o el aprendizaje ocupa en la relación consigo, con los otros y con el mundo. La investigación biográfica tiene que especificar las implicaciones del *sentido biográfico* de la formación sobre el propio terreno de los aprendizajes. De hecho, la inscripción biográfica de la formación no define solamente el ámbito

14. La noción de "bricolaje" tomada en este sentido es extraída de Lévi Strauss (1962).

general (el "mundo de vida" y la "historia de vida") en el cual son recibidos los objetos de formación (saberes, habilidades, competencias): ella toca, por un lado, *el medio ambiente de aprendizaje* constituído por la escuela -el aula, los profesores, los estilos y los métodos de enseñanza- y los efectos de ese medio ambiente sobre los aprendizajes y su biografización por parte de los alumnos[15]. Por otro lado, toca la propia estructura del aprendizaje: los procesos de enseñanza y de aprendizaje no pueden ser abstraídos de la sucesión acumulada de procesos y de experiencias de aprendizaje que constituye para cada uno *su estructuración biográfica de aprendizaje*.

Los tipos de investigación o de prácticas que pueden ser ocasionadas por la consideración de la estructuración biográfica del aprendizaje son de varios órdenes: en un plano empírico y teórico, la investigación biográfica debe reunir los materiales y las observaciones que le permiten profundizar el conocimiento de los procesos de aprendizaje; según los métodos extraídos de la reconstrucción de casos. En especial, podría atribuírsele a ella la tarea de reconstruir *biografías de aprendizaje*, por ejemplo, en una disciplina o en un conjunto de determinadas disciplinas, con el fin de aclarar la secuencia o el encadenamiento de los procesos de aprendizaje; de situar los momentos de ruptura y de transición, las fases de recapitulación y de síntesis; y de precisar las modalidades y la función de las intervenciones de enseñanza en la construcción de los saberes. Tales investigaciones requerirían acompañar a algunos alumnos a mediano o a largo plazo (por ejemplo, en un nivel de enseñanza) y recurrir a múltiples fuentes de observación: cuadernos y tareas de alumnos, documentos profesionales de los profesores (clases, material, métodos), entrevistas

15. Ver en particular los trabajos de Pascal Bressoux (1995) sobre los efectos-escuelas y los efectos-clases.

narrativas con los alumnos y los profesores, observaciones participantes en las clases, etc.[16].

Un segundo campo de reflexión se refiere a las propias prácticas de formación. Los procedimientos de formación por las historias de vida se basan en una concepción global de la formación y buscan, a través de la reconstrucción de su historia de formación, hacer que los alumnos tengan acceso a la propia capacidad cambio (a su capacidad de formación). En Francia y en los países francófonos, esas prácticas se han desarrollado en el ámbito de la formación continua de los adultos. ¿Serán ellas transferibles para los diferentes sectores de la formación inicial, la enseñanza primaria, media y universitaria? En la escuela ellas podrían servir, fuera del programa disciplinar, como dispositivo de ayuda y de consejo que permita, por ejemplo, acompañar con procedimientos adecuados el trabajo realizado por los psicólogos escolares y orientadores. Sin embargo, ellas presentan, por lo menos en los primeros niveles de la enseñanza escolar, el problema de la madurez de la competencia biográfica y de la reflexividad que la acompaña. Dentro del propio curso escolar y de los programas disciplinares, la problemática biográfica del aprendizaje podría inspirar intervenciones que busquen construir una competencia de aprendizaje[17].

Hay un campo de competencia procedente de los aprendizajes escolares en el que la investigación biográfica es, por definición, de interés directo: el del relato y el de las prácticas narrativas. La competencia narrativa, en recepción y en producción, es uno de los objetivos generales de la escolaridad elemental y secundaria. Hasta el final de la enseñanza elemental, ella focaliza una parte

16. Ver los materiales reunidos y los estudios publicados bajo la dirección de Pierre Caspar en la revista Histoire de l'éducation (1990; 1992).

17. El ítem “enseñar a aprender” está incluido en el número de los indicadores escogidos por la Comisión Europea (2000) para apreciar la calidad de la educación en los países de la Unión Europea.

esencial de los aprendizajes en *Lengua* y determina partes enteras de los programas de los diferentes años (por ejemplo, los "mitos fundadores" en el quinto, el "relato complejo" en el séptimo, "el relato argumentativo" en el octavo). Dos veces en el transcurso de la escolaridad secundaria el relato es especificado en su dimensión biográfica: "la autobiografía y la expresión de sí" es una de las tres direcciones temáticas del octavo año y "la biográfía" se incluye en los temas de estudio del tercer año de la enseñanza media. Añadamos que, de manera general, en todos los niveles educativos el relato está continuamente presente bajo la forma de cuento, leyenda, telenovela, romance, etc., y que la mayor parte de las prescripciones de lectura tienen el género narrativo como objeto. Esa presencia maciza del relato se debe seguramente a su fuerte representación en la literatura y a su dominación genérica en la cultura contemporánea, pero también al reconocimiento implícito o explícito de que la competencia narrativa corresponde a un modo de estructuración no sólo de la lengua, sino también de la acción y del pensamiento. Es bajo esta perspectiva que la investigación biográfica -que aquí puede apoyarse en una cantidad importante de trabajos de lingüistas, de especialistas de la cognición, de psicosociólogos- puede desarrollar y animar un abordaje específico del relato en la escuela que corresponde al poder de configuración que le reconocemos al *pensamiento narrativo*. En su lucha para construir una psicología cultural de la escuela, Jerome Bruner (1996) estableció los fundamentos de tal abordaje resaltando el papel de la narrativa en tanto modo de pensamiento y vehículo de la elaboración de los significados[18]: "*La aptitud*

18. "Es esencialmente a través de nuestros relatos que construimos una concepción de lo que somos en el universo, y es a través de los relatos que una cultura proporciona a sus miembros modelos de identidad y de acción. El lugar central que los relatos ocupan [...] está en la confluencia de varias disciplinas: literatura, socio-antropología, lingüística, historia, psicología, e incluso matemática. Acabo considerando esa confluencia un dato fundamental, no solamente en el estudio que realizamos sobre esos relatos, sino, de modo más general, en todos los estudios consagrados a la educación" (BRUNER, 1996). Sobre el relato, ver en particular el capítulo 6: "Les sciences par le récit" y el capítulo 7:"Analyse narrative de la réalité".

para construir y para comprender relatos", escribe, "*es esencial en la construcción de nuestra vida y de un 'lugar' que nos sea personal en el mundo que vamos a enfrentar. El sistema educativo debe ayudar a aquellos que crecen en una cultura a encontrar en ella una identidad. Sólo por el modo narrativo es que se puede construir esa identidad y encontrar un lugar en su propia cultura*" (BRUNER, 1996, p.59/61). La problemática "cultural" o "culturalista" de Jerome Bruner coincide en gran parte con la problemática biográfica, en la medida en que ésta está atenta al significado que los individuos dan a su experiencia y, tratándose de "alumnos", a su experiencia de la escuela, del aprendizaje, del saber. Esta problemática reconoce también que las sociedades y los individuos son tejidos de *historias* y que el aprendizaje de la narrativa no es solamente la adquisición de un saber lingüístico y literario, sino que a través de la narrativa se aprende a analizar la realidad, a organizar la experiencia y a conferir sentido a lo que se vive y al mundo en que se vive.

Las orientaciones que acabamos de indicar trazan algunas pistas abiertas a la investigación biográfica en el campo de las ciencias de la educación. El trabajo de explicitación y de análisis, tanto en el plano teórico como en el nivel de las prácticas, se hace inmenso y abre perspectivas que aquí sólo esbozamos. Todos resaltan el papel central del educando, de sus experiencias de aprendizaje y de su relación con la formación en los modos de adquisición y de apropiación de los saberes. La historia de formación de los individuos –su *biografía de aprendizaje*– constituye un componente esencial en los procesos de aprendizaje. Aunque los trayectos de formación y aprendizaje sean estructurado por los ámbitos sociales e institucionales en los cuales se desarrollan, aunque sean moldeados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de habilidad, ellos se inscriben siempre en biografías que no son reductibles al mecanismo exclusivo de coerciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y

su singularidad deviene, precisamente, de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones socio históricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construído, pero sólo existe aprendizaje en tanto se encuentra inscripto en la singularidad de una biografía: es en lo complejo de las relaciones y de las representaciones recíprocas que articulan, por un lado, las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por el otro, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación, donde actúan los procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ALHEIT P., DAUSIEN B. Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. In *L'Orientation scolaire et professionnelle* volume 33/N° 4, (Travail biographique, construction de soi et formation, coord. Ch. Delory-Momberger), diciembre 2004.

BAACKE D., SCHULZE Th., *Aus Geschichten lernen* [Apprendre à partir des histoires], Munich, Juventa Verlag, 1979.

BEILLEROT, J. *La société pédagogique*. París. PUF, 1982

BRESSOUX, PASCAL. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitre. *Revue Française de Sociologie,* v. XXXVI, n. 2, p. 273-294, 1995.

BRUNER J, *L'Education, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, París, Retz, 1996.

DELALANDE, Julie. *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l´enfance*. París, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELORY-MOMBERGER Ch., *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, (préface de P. Dominicé), París, Anthropos, 2003.

_______________, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, (préface de Ch. Wulf), París, Anthropos, 2005.

_______________, Ch., *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo projeto. Traduction de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, San Pablo, Paulus; Natal, EDUFRN, 2008.

DOMINICE, P. *L'Histoire de vie comme processus de formation*, París, L'-Harmattan, 1990.

_______________, La compétence d´apprendre à l´âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l´éducation* n° 87. Université de Genève, noviembre 1999.

DUBET, F ; MARTUCELLI, D. A l´école: sociologie de l´experience scolaire. París, Le Seuil, 1996

DURU-BELLAT, M. *L´école des filles*: quelle formation pour quels rôles sociaux ? París, L´Harmattan, 1990.

_______________, et al. Les processus d´auto-sélection des filles à l´entrée en Première. *L´Orientation scolaire et professionnelle*, v. 22, n 3, p 259-272, 1993.

HEBRARD, J. Comment Jamery-Duval apprit-il à lire?: l´autodidaxie exemplaire. In: CHARTIER, R. (Dir.). *Pratiques de la lecture*. París, Petit Bibliothèque Payot, p 29-76, 1993.

_____________. La lettre representée: les pratiques épistolaires populaires dans les récits de vie ouvriers et paysans. In CHARTIER, R. (Dir.). *La Correspondance*: les usages de la lettre au 19ème siècle. París, Fayard, p. 279-365, 1991.

HENNINGSEN J. *Autobiographie und Erziehungswissenschaft* [Autobiographie et sciences de l'éducation], Essen, 1981.

JAMEREY-DUVAL, V. Mémories: enfance et éducation d´un paysan au 18ème siècle. Édition et introdútion de J. -M. Goulemot. París, Le Sycomore, 1981.

______________, Enfance et génération, biographie et gender. In: BEILLEROT, J.; WULF, Ch. (Dir.). *L´éducation en France et en Allemagne*: diagnostics de notre temps. París, L´Harmattan, 2003.

JENZER, Carlo. *Die schulklasse: eine historisch-systematische* Untersuchung. Frankfurt am Main: [s.n.], 1991.

LAHIRE, B. *Tableaux de famille:* heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. París, Gallimard/Le Seuil, 1995.

LEJEUNE, Phillipe. *Le Moi des demoiselles:* enquête sur le journal de jeune fille. París, Seuil, 1993.

LEVI-STRAUSS, Claude. La Pensée sauvage. París, Plon, 1962.

MONTANDON, Cléopâtre. *L´éducation du point de vue des enfants.* Colaborátion des Françoise Osiek. París, L´Harmattan, 1997.

OZOUF, J. *Nous, les maitres d´école*: autobiographies d´instituteurs de la Belle Époque. París, Julliard, 1973.

__________; OZOUF, M. *La République des instituteurs.* París, Gallimard, 1992.

SCHULZE Th., *Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele*, Wienheim/Basel, 1985.

2. Biografización y mundialización: Dos desafíos contradictorios y complementarios[1]

Pierre Dominicé
Universidad de Ginebra

Llevada por el impulso de libertad que conquistó a los jóvenes a finales de los años 60, la generación a la cual pertenezco preconizó finalidades sociales y políticas vividas como evidencias. La corriente de las historias de vida participó posteriormente de ese movimiento de ideas. Para los pioneros de la Asociación Internacional de las Historias de Vida en Formación (ASIHVIF) y sus primeros miembros, lo que importaba era la formación de los aprendices: ayudarlos a realizar "lo que la vida les había enseñado" (DOMINICÉ, 1985), darles los medios para formarse por sí mismos. Las expresiones para designar este objetivo se multiplicaron: hacer su vida, hacer de su vida una historia, caminar hacía sí mismo.

El procedimiento de narrativa llevaba, según Guy de Villers, a un "efecto sujeto", que venía a aliviar el peso y las obligaciones de un trayecto educacional y de un currículum escolar fuertemente sometido a principios morales y directrices normativas. Para la mayoría de nosotros, construir su biografía quería decir, por lo tanto, tomar la libertad de construirse o, más exactamente, de reconstruirse, dejando emerger en sí mismo el deseo de vivir de forma diferente. Hace más de quince años tuve la oportunidad de crear, junto a compañeros universitarios, la Sociedad Europea

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte –IFRN– Natal, Brasil.

para la Investigación en Formación de Adultos (ESREA) y descubrí que en muchos países había numerosas investigaciones organizadas en torno al eje biográfico. En la época de mi licencia sabática en Estados Unidos, hace más de veinte años, encontré también compañeros que reivindicaban como tarea central de la formación del aprendiz "un cambio de perspectiva". Y es ahora, cuando Brasil reúne por tercera vez un gran número de investigadores, que reconoce que su reflexión se inscribe en ese movimiento.

Esa primera constatación merece algunos comentarios. Me parece esencial remarcar que el movimiento de dimensión internacional que fue así iniciado -y que acabo de evocar brevemente- no está "en el siglo equivocado". Las esperanzas de ayer no son más las de hoy. Los cambios de nuestras sociedades ocurrieron rápidamente. En el plano económico, la época de los "Treinta gloriosos"[2] ya pasó. En el plano político, los movimientos de libertad de los países del sur fueron sustituidos por gobiernos y por una clase política que muchas veces monopolizaron el poder. El futuro del planeta se vuelve sombrío, según predicciones ecológicas alarmantes formuladas por especialistas. Los lugares de tensión y de violencia política, cercanos a la guerra civil, se multiplican y se prolongan sin solución. El empleo escasea y el trabajo es frecuentemente inaccesible. Los trayectos de formación son sometidos a nuevas exigencias de certificación, al mismo tiempo que son cada vez más obstruidos debido a la alta concurrencia. Las presiones demográficas, debidas a la longevidad de la existencia y al crecimiento de la población en varias partes del mundo, son inquietantes. ¿Qué significa, entonces, ese privilegio del sujeto que hace creer que es deseable y posible abrir individualmente un camino para garantizar su salvación?

2. En Francia, se designa así al período de casi 30 años de gran crecimiento económico tras la 2ªGuerra Mundial (desde 1945 hasta la crisis del petróleo en 1973).

La reivindicación de una biografía cuya construcción esté en manos de aquellos que la viven permanece, no obstante, como una de las razones principales en la formación de adultos. Conviene igualmente reconocer que la ampliación a escala mundial de nuestros espacios de vida cotidiana abre perspectivas desconocidas hasta ahora. La cuestión puesta en esta conferencia consiste, entonces, en situar esos dos desafíos que me parecen al mismo tiempo contradictorios y complementarios. ¿La angustia de toda búsqueda identificatoria no se debe a la oscilación entre el refugio indispensable de una proximidad socio-afectiva local y a la atracción más ambiciosa suscitada por una infinidad más amplia de posibilidades? ¿Las señales crecientes de mundialización de los fenómenos económicos y políticos no provocan un vértigo que estremece herencias culturales y modalidades de organización social? Ellas ofrecen, al mismo tiempo, una ampliación de la perspectiva que permite traspasar los límites de nuestras particularidades para enfrentar desafíos sociales y políticos más amplios. Invitados –y a veces obligados– a repensar los presupuestos de nuestras concepciones del mundo, somos siempre conducidos, en este contexto de perturbación de nuestros ambientes, a definir mejor nuestras opciones personales. El desafío biográfico es a la vez personal y social. Esas dos dimensiones no se oponen. Pueden ser pensadas conjuntamente. Es esto lo que está en juego en el debate presentado en esta conferencia.

Interrogar el paradigma de la emancipación

El actual presidente de la República Francesa, Nicolas Sarkozy, durante la campaña que precedió a su elección, pidió "liquidar la herencia del mayo del 68". Los gobiernos que se instalaron en el poder a través de golpes de Estado no quedaron sólo en las intimidaciones

verbales sino que las hicieron antes que él. Pienso en el Chile de Allende, en particular. Sea cual fuere la interpretación de lo que ocurrió a finales de los 60 y principios de los 70, resta preguntarnos cómo una conjunción de rebeliones se manifestó de manera tan espectacular entre la juventud en esa época de la historia y en regiones tan diferentes del mundo: Europa Occidental y América Latina, América del Norte y el Este de Europa. Algunos indicios ofrecen pistas para la comprensión: en el plano político, el control gubernamental de regímenes excesivamente autoritarios; en lo que se refiere a la socialización, una educación rígida originada, en particular, en la moral enseñada por las iglesias o en pedagogías basadas principalmente en modos de transmisión codificados. Los frentes de combate se situaban en escalas diferentes y eran evidentemente influenciados por una pluralidad de dimensiones históricas y culturales. El peso de la doctrina, sea el de las modalidades de gobierno de ciertos regímenes políticos o de principios que rigen las relaciones interpersonales, era siempre buscado. Lo que importaba para la generación en ascenso era ser oída de la manera que ella quería expresarse, lo que Certeau llamó "la toma de la palabra": explotar las prohibiciones que aprisionaban la vida cotidiana; radicalizar los proyectos innovadores; denunciar los compromisos. El mundo debía cambiar para tornarse vivo, dar libre curso al placer y favorecer la creatividad. En medio de una gran variedad de características contextuales (sea de condiciones materiales, de patrimonios culturales o de márgenes de maniobra política), una diversidad de frentes de reivindicación o de resistencia se manifestaba como movimientos sociales. A pesar de algunas especificidades más locales, inclusive los *slogans* se generalizaban. Una literatura de combate se esparcía. Basta pensar en las fórmulas que denunciaban el imperialismo o en el Libro Rojo de Mao. La presentación era siempre la misma: convocaba a la liberación de las mujeres, de las etnias, de los marginados confinados en la

pobreza de las barracas o de los campos, en la de los hospitales psiquiátricos o de las prisiones. De la misma forma que los teólogos progresistas reivindicaron una "teología de la liberación", los pedagogos y los formadores de la época estaban convencidos de enfrentar un combate que liberaba de una opresión cuyas víctimas eran los alumnos, y de dar al que aprende el poder de asumir su formación. Paulo Freire contribuyó -particularmente en el dominio de la alfabetización- a dar una forma teórica a esa corriente de ideas. La educación vista como "práctica de la libertad" debía sacar al educando de la opresión provocada por un sistema de enseñanza construido sobre una concepción bancaria de la educación, una voluntad de dominación de clases dominantes que imponen su cultura, y de educadores que dan la espalda al diálogo. En la *Pedagogía del Oprimido*, obra escrita en 1969, Paulo Freire escribió: "*Reflejo de la sociedad de opresión, convertida a la dimensión de la 'cultura del silencio', la 'educación bancaria' estimula y favorece la contradicción: [...] el educador es quien piensa; los alumnos son los pensados* [...]".

La dinámica de los movimientos sociales se asocia, así como en el caso de Freire, a recursos teóricos que garantizaban una formalización de la disconformidad. La práctica de luchas generaba y validaba, al mismo tiempo, referencias teóricas. Los autores citados con más frecuencia pertenecían a los filósofos y sociólogos de la Escuela de Frankfurt. El vector crítico atacaba, con Marcuse, por ejemplo, a una sociedad que producía un "hombre unidimensional" sin oposición y sin alternativa y, con Jürgen Habermas, el horizonte de sentido se volvía el de la emancipación. En el dominio de la vida más personal, es al desarrollo de sí y a la libertad de aprender que se dedican las múltiples iniciativas de cursos y de seminarios destinadas, particularmente, a los profesionales de la educación y de la salud. Los escritos de los autores que pertenecían a la Escuela de Frankfurt constituían un emblema de lucha; los de

autores como Reich o Rogers, puntos de encuentro. Inclusive investigadores como Piaget, ocupado en construir las bases de una epistemología genética, eran comprendidos o relacionados a esas corrientes críticas que denunciaban una pasividad excesivamente grande y una falta de autonomía de los alumnos o de los que aprenden.

Fue con base en ese impulso y en algunas de esas referencias teóricas que nos lanzamos, como pioneros, a la aventura de las historias de vida. Era evidente que, desde el inicio, el abordaje autobiográfico dependía de una transformación que tenía sus componentes sociales tanto como personales. Para limitarme solo a uno de los muchos autores que adoptamos progresivamente, citaré a Franco Ferrarotti: "*Lo que hace único un acto o una historia individual se nos presenta como una vía de acceso -muchas veces posible- al conocimiento científico de un sistema social*" (1983, p.51). El procedimiento propuesto en materia de historias de vida tenía, desde el inicio, una perspectiva crítica. Se oponía frontalmente a una voluntad científica limitada a una compatibilidad empírica distante de compromisos de la sociedad. Como también escribió Ferrarotti: "*La especificidad del método biográfico implica superar el cuadro lógico formal y el modelo mecanicista característico de la epistemología científica establecida*" (1983, p. 56). Muchos de los escritos de pioneros de la corriente de las historias de vida en formación atestiguan esa situación.

Varios renombrados autores –cuya importancia decisiva en las historias de las ideas fue recordada por Christine Delory-Momberger (2000)– recientemente confirmaron y dieron una base académica más fuerte a nuestras primeras búsquedas. Se trata particularmente de San Agustín y de Rosseau y, más cercanos a nosotros, de Daniel Bertaux o de Philippe Lejeune. Cuando publicamos nuestros primeros textos, Gaston Pineau y yo buscábamos nuestras referencias en el campo de las ciencias humanas, ayudados por Matthias Finger a volvernos hacia la hermenéutica de

Dilthey o hacia la teoría crítica de Jürgen Habermas. Nuestras instituciones teóricas y nuestra práctica de formadores no eran ajenas a la pasión por la narrativa de vida en formación que empezaba a nacer. De hecho, fue en la práctica de la investigación y de la enseñanza que nacieron nuestras primeras hipótesis. Como ya había escrito, intentando presentar "la biografía educativa a la luz de sus orígenes",

> una pedagogía de libertad se imponía, en nombre de la libertad del decir y del hacer que debía un día caracterizar a la organización social. En otras palabras, los alumnos tenían una "historia de vida" que debía permitirles resistir a las normas de adaptación que la sociedad esperaba de ellos. (DOMINICÉ, 1996, p.98)

Llevados por una corriente innovadora de la cual sabíamos que éramos los pioneros, defendimos posiciones audaces que a veces iban más allá de lo que podíamos justificar o probar. Nuestros procedimientos biográficos, compartidos en grupos, que llevaron a la creación de la ASIHVIF, nos confrontaron progresivamente a la complejidad del análisis textual, así como a la realidad de los problemas éticos que no habíamos realmente anticipado. Introdujimos la historia de vida en las universidades en las cuales éramos profesores y profundizamos varios de los desafíos teóricos que descubríamos a medida que se daba la generalización de los procedimientos propuestos. Gaston Pineau tuvo siempre la preocupación de inscribir la historia de vida en el universo intelectual que le daba sentido. Guy de Villers trabajó en el cruzamiento teórico del encuentro entre psicoanálisis y narrativa de vida. En lo que a mí respecta, con muchos colaboradores, entre ellos Marie-Christine Josso, hice uso del método que elaboramos, la "biografía educativa", para descifrar los anclajes biográficos de los saberes resultantes

conjuntamente de las experiencias de vida reflexionadas y de los trayectos de formación escolar y profesional. Construimos juntos un universo teórico compuesto de contribuciones dispares, pero que tenía la ventaja de ofrecer una reflexión accesible a los que trabajaban de forma práctica con la educación y la formación. Ese movimiento de ideas subsiste. Su impulso, no obstante, se extendió. Las posiciones sustentadas en los planos conceptual y metodológico aún no son aceptadas en el medio académico. La divergencia y división entre colaboradores universitarios y formadores de adultos se agravó. Cada uno busca su lugar y su reconocimiento y, en lo que a veces se tornó una arena de rivalidades, los pioneros no saben muy bien cómo situarse. En lugar de entrar en el análisis de la situación actual -que ampliaría los conflictos que existen en toda asociación-, voy a intentar decir, a mi modo de ver, por qué la corriente de las historias de vida merece un cambio de rumbo para que la exigencia de biografización retome un impulso que genere una nueva resonancia a la hora de la mundialización.

Enfrentar el futuro sin lamentación

Festejamos en el año 2008 los cuarenta años de eventos que, tomados en su amplitud geográfica, estremecieron al mundo. Cuarenta años después es hora de hacer necesariamente un balance. Varias obras y artículos ya han sido publicados. ¿Cómo situar la corriente biográfica, cuyos pioneros son los herederos de la generación que pertenece a ese período, en un mundo que cambia sus paradigmas de afiliación? El tiempo de los grandes discursos, de hecho, ya ha pasado. Los seguidores del "posmodernismo" lo subliman. Marx, Freud o los estructuralistas tienen todavía sus discípulos, pero su pensamiento no impregna más el mundo intelectual. Una fragmentación en grupos sustituyó las ideologías dominantes.

Las iglesias cristianas se quedaron vacías de sus públicos. Todos aquellos que creían –fuera cual fuera el contenido de su fe– en un mundo reconciliado con la paz, la igualdad, el desarrollo y el progreso tuvieron que dar la espalda al sueño de juventud y se retiraron, a veces con amargura o cierto cinismo, a la sombra de espacios de mayor convivencia. Aún son raros sus militantes. La mayoría de nosotros escogió la inversión profesional como palanca alternativa de cambio y sufre actualmente restricciones institucionales o disgustos burocráticos.

En este nuevo contexto, ¿cuáles son las direcciones dominantes que seguirá la narrativa de vida? ¿Cómo los cambios que afectan el contexto de producción de la narrativa generan nuevas orientaciones de contenidos? Si para los mayores la reflexión biográfica todavía corresponde a una manera de narrar los procesos de emancipación que marcaron su camino personal, para los más jóvenes la narrativa les ofrece una ocasión de expresar una búsqueda objetivando los arraigos sociales y los valores de referencia generadores de futuro. De manera general, en una sociedad que se tornó antes que nada en una reunión de individuos, el trabajo biográfico aparece prácticamente como una manera de vivir. El interrogante acerca de la finalidad del procedimiento biográfico y del aporte teórico de la narrativa se coloca, en consecuencia, de manera diferente veinte años después de las primeras elaboraciones y prácticas del procedimiento de historia de vida en formación. Es necesario preguntarse si la narrativa de los mayores seguirá siendo dominada por el vector de emancipación y permanecerá centrada en la evocación de ese período estimulante, caracterizado por transformaciones personales que lo conducirán a liberarse progresivamente del yugo de normas sociales y educacionales impuestos. ¿La narrativa, por el contrario, se tornará el lugar de expresión de una desilusión y alimentará una lamentación resultante de la constatación de que el mundo no es lo que prometía ser? ¿La

narrativa de vida todavía puede –para esta generación que se sitúa aproximadamente entre los cincuenta y sesenta años– tornarse el origen de un nuevo horizonte sobre el futuro, clarificando deseos y generando proyectos? Para los más jóvenes, ¿la narrativa de vida puede traer la identificación de puntos de referencia aprendidos durante su educación de manera difusa, en razón de la imprecisión que caracteriza los modos de transmisión que les eran destinados? ¿Podrá tornarse un soporte que favorezca el sentido dado a las experiencias muchas veces disonantes de la vida? El mundo se transformó en las últimas décadas con una rapidez desconcertante. Las rupturas entre generaciones son numerosas y las crisis de identidad, múltiples. La inestabilidad domina tanto la escena política mundial como el universo de trabajo o los mercados financieros. Aunque los medios de comunicación masivos tengan tendencia a presentar un mundo con un único rostro, las particularidades sociales, culturales o religiosas no cesan de manifestarse. Los antagonismos se radicalizan y pueden generar violencia.

Conviene reconocer, no obstante, que a pesar de todos los ataques de los que se volvieron objeto, los modelos base de la educación se mantienen. Los sistemas de enseñanza se resisten a integrar los recursos colocados a su disposición por las nuevas tecnologías. Las familias se esfuerzan para salvar los rituales de las bodas matrimoniales o de las ceremonias fúnebres. Cualesquiera que sean los peligros o la precariedad del ambiente, lo cotidiano impone, a pesar de todo, su ley y los mercados continúan atrayendo clientes. Quien viaja constata la rapidez de la evolución del mundo. Sabe, por ejemplo, que los viejos barrios de las ciudades desaparecen para acoger una población que luego constituirá la mitad del planeta. La uniformidad comercial encontrada en la mayoría de las regiones exige un número creciente de clientes. Ciudadanos de países con contrastes económicos y sociales evidentes empiezan a reunirse y a tener acceso a productos semejantes. En términos de

mercado, y para aquellos que tienen acceso a la mundialización, gana terreno. Los automóviles, los teléfonos celulares y los relojes conocen el éxito creciente de venta. Paralelamente, los particularismos culturales y religiosos permanecen y muchas veces se refuerzan. Las elecciones biográficas a ser operadas son comprimidas por esas dos presiones contradictorias: entregarse a las demandas del mercado para adquirir lo que los otros poseen y asemejarse a sus pares, o defender una especificidad de pertenencia local para preservar la propia identidad y salvar su espacio de vida personal y social. En otros términos, ¿no conviene hoy, para sobrevivir, confundirse con la masa, preservando al mismo tiempo la singularidad? La educación de base o la formación continua son ejemplos clave de ese fenómeno. El mercado de la oferta en materia de trabajo es tan competitivo que la carencia de diplomas condena a la precariedad. Ante el mercado, en el sentido amplio, el cliente debe saber situarse y conocer las razones de las opciones que escoge para poder defenderlas. Algunos valoran ese fenómeno y lo designan "la perspectiva cliente". Las codificaciones en un dominio como el del gerenciamiento (sea de las empresas o de las administraciones públicas) se multiplican, en tanto la mayoría de las selecciones y de las promociones de funcionarios se operan a partir de criterios personalizados. En resumen, varios indicadores de la corriente de la mundialización muestran que ella suscita una conformidad de opciones "clientelizadas". En contrapartida, las cualidades individuales se tornan un signo distintivo, permitiendo acceder al mismo tiempo a una consistencia personal y a un reconocimiento social.

Las prácticas de la historia de vida, en sentido amplio, se me aparecen actualmente caracterizadas por esa tensión entre la generalización y el éxito de formas de narrativas muy personales, y la necesidad de un trabajo biográfico basado en la profundización del sentido del trayecto individual. Narrarse, muchas veces

lamentarse, no es suficiente. Las biografías de los héroes que tuvieron éxito en las librerías deforman la realidad compleja de la existencia. Al contrario, la narrativa más modesta de lo que es vivido en lo más profundo de sí y evocado en una reflexión centrada en la búsqueda de sentido compartido con otros contribuye para dar vida a una biografía. En las narrativas acumuladas a lo largo de varias décadas de práctica de investigación biográfica, constaté hasta qué punto aquellos que llamo "mayores', diferenciándolos por contraste de los más jóvenes, fueron marcados por los acontecimientos políticos y los conflictos sociales de la década del 70. Su anclaje en esos dominios contribuyó para su emancipación. La lucha de las mujeres en ese caso es ejemplar respecto a este fenómeno. En compensación, los más jóvenes son más direccionados hacia sí mismos, monopolizados por la construcción de referencias que los ayude a situarse en un universo de lo posible que los hace perder pie con frecuencia. La socialización de los primeros es así muy diferente de la de los otros. Lo que se gana de la emancipación no exige el mismo compromiso. El estatuto profesional y social de la mujer demuestra eso. Mientras que los frentes de ayer –que marcaba, por ejemplo, el imperialismo– eran relativamente claros, las reivindicaciones de hoy son infinitamente más vagas. Recuerdo los elogios que hacíamos en aquellos años a la acción de Mao, cuando hoy sabemos que la tiranía que él ejerció cuando estaba en el poder es nítidamente denunciada. Las contradicciones de la clase política se tornaron evidentes. Para los más jóvenes, el mundo cambia en los perímetros más infinitamente locales e individuales. La paradoja es entonces la siguiente: mientras mi generación creció en el descubrimiento de las opresiones del mundo (particularmente aquellas que resultaban de la era colonial) para entrar en lo que llamaré *una ampliación biográfica*, el fenómeno de mundialización proporciona hoy, a quien quiera interesarse, una escena global del mundo en la que los desafíos

locales vienen al caso. La biografía de ayer, que buscaba desesperadamente la apertura de horizontes más amplios, hace hoy de los espacios de vida personal el bastión principal de una vida feliz.

En el balance de esos años, asociados a los acontecimientos de 1968, resuena ese dilema. ¿Cómo evocar el pasado sin lamentarse del presente? ¿Qué sentido se atribuye a lo que fue vivido sin caer en la nostalgia o en la amargura? ¿Cómo entrar en una época que se define por la amplitud de la mundialización con premisas o presupuestos biográficos fundamentados en las esperanzas de una época pasada? Ese interrogante es válido tanto para los mayores como para los jóvenes. En todo caso, es importante destacar el cambio del contexto de producción de la narrativa de vida. La narrativa aparece en determinado momento de la historia y en un entorno cultural específico. Ciertamente, no incluimos lo suficiente esa dimensión en el balance realizado a propósito de la generación de los pioneros que fundaron la ASIHVIF. Toda construcción biográfica es reveladora de la influencia educativa ejercida por la generación precedente. Toda biografía educativa coloca en escena un pasaje de generación. La narrativa de vida es rica de lo que la prefigura. Se presenta así como una reconfiguración de las herencias que marcaron el proceso de construcción biográfica de los antiguos. El escepticismo de las jóvenes generaciones da secuencia, en tal sentido, al idealismo y a las ambiciones de los mayores.

Daniel Cohn-Bendit, en una obra reciente titulada *Forget 68* (2008), escribe nítidamente: "*Yo me dejaba envolver por el sueño de una sociedad emancipándose de la alienación capitalista para vivir en plena libertad su propia autonomía*". Hace igualmente la siguiente constatación: "*donde nos debatimos aún es en nuestra relación con la mundialización y en la comprensión del mundo del hoy. (...) La cuestión que se nos coloca es la de la dinamización positiva de esa cosa extraordinaria que es la libertad individual; ¿cómo llegar a la libertad en una perspectiva de cohesión colectiva?*". Lo que entiendo

de las afirmaciones de Cohn-Bendit –líder del movimiento estudiantil en 1968 y actual diputado del Parlamento Europeo– es que el impulso vivido por el movimiento estudiantil hacia un cambio de sociedad pertenecía al imaginario, pero que la reivindicación de la libertad que lo caracterizaba puede ser considerada como una palanca para una génesis más colectiva en relación a la mundialización. La búsqueda individual de autonomía y la organización colectiva de la libertad no pueden ser disociadas. La exigencia biográfica implica sin duda actualmente asociar las generaciones en un esfuerzo común de sentido que pueda beneficiar un enriquecimiento mutuo.

El imperativo de la formación biográfica

Como ocurrió con nuestros ancestros, mi generación pudo formarse gracias a los aportes educativos proporcionados por la generación que la precedió. Al mismo tiempo que reaccionamos fuertemente contra la rigidez de las posiciones y de los principios que nos fueron inculcados, permanecimos como sus herederos. Si para muchos las referencias principales de sus "biografías educativas" se hicieron astillas, ellas alimentaron, no obstante, una especie de cultura de base. Permanecen presentes como recuerdos e innegablemente inspiraron involucramiento. Por el contrario, los valores que estructuraron nuestros trayectos educativos y marcaron nuestra socialización no fueron explícitamente transmitidos. A veces, nuestros niños nos critican por eso. Nuestro rechazo a transmitir convicciones que pertenecen al patrimonio cultural que estaba en el origen de nuestra educación facilitó el campo libre a todos los caprichos colocados en las estanterías de las atracciones del mercado comercial y de la modernidad tecnológica. Mientras las culturas propias de los anclajes locales pierden su influencia,

las clientelas sometidas a las demandas de un mercado ampliado a escala mundial son cada vez más numerosas. Las inflexibilidades contra las cuales mi generación luchó, las doctrinas que contestó, las creencias que dislocó, se transforman de ahora en adelante en un conjunto indistinto, cada vez más distante y vago para una generación que, siempre que está ante la tarea de educar a los niños y a los adolescentes, busca desesperadamente sus marcas y sus puntos de referencia. Las nuevas modalidades de socialización, tanto como las carencias de la transmisión de valores, deponen hoy a favor de un trabajo biográfico que represente un verdadero vector de formación o que podría tornarse el primer sentido de la formación. En la Introducción de mi último libro, está expresado así:

> La época en que vivimos nos perturba porque ella interroga los propios fundamentos de nuestra civilización. Ella nos obliga, en los países del Norte, en tierra occidental en particular, a retomar los fundamentos filosóficos y antropológicos que se hicieron astillas, sea tras asaltos críticos de las ciencias humanas, sea por causa de la pérdida de influencia de las instituciones escolares o universitarias y, aún en otro plano, religiosas. ¿Cuáles son las instituciones que se encargan de hecho, en nuestros días, de abordar de manera no sectaria y de colocar en debate los grandes temas metafísicos? Las facilidades materiales de nuestros modos de vida nos apartan de cuestiones que vuelven hoy con fuerza: la soledad, el sufrimiento, la muerte. La globalización, tal como nos es restituida, particularmente por los medios masivos de comunicación, nos confronta a la miseria, a la violencia de los fenómenos naturales, a la guerra. El consumo nos impele a valorizar lo efímero, mientras el respeto a la vida en sociedad nos obliga a considerar la duración. Ese estado de mundo, que algunos designan como posmoderno, requiere un cuidado considerable para

> que cada uno sea capaz de conducir su vida sin ser constantemente sacudido por la irrupción del acontecimiento. Los recursos culturales requeridos para conducir la propia vida dependen, evidentemente, de aportes educacionales que no caen del cielo. Es necesario ser capaz de identificarlos, de apropiarse de ellos y de reconfigurarlos cada uno a su manera. Es por eso que continúo afirmando que la formación depende de una dinámica biográfica. (DOMINICÉ, 2007, p.18-19)

La construcción biográfica se torna así un desafío excepcional de formación que solamente se desarrollará si la formación, entendida en su globalidad biográfica, puede igualmente tornarse un desafío de sociedad. Los pioneros de las prácticas de las historias de vida en formación saben que no fue fácil introducir ese procedimiento en el ámbito académico. Las restricciones epistemológicas en relación a la subjetividad y a las normas empíricas de investigación, que desacreditaban toda metodología participativa, obligaron a varios de nosotros a enfrentar combates a veces dolorosos. El paradigma de la emancipación que nos motivaba nos condujo, a pesar de todo, a confundir en ciertas ocasiones la defensa de las posiciones reflexionadas colectivamente con la promoción de puntos de vista personales. Presiones profesionales desviaron la dirección de una progresión de ideas sustentada por una corriente de pensamiento homogénea y unida. Ya es tiempo de reposicionar el imperativo biográfico en el contexto de significaciones que caracteriza los desafíos de la época actual. La mundialización de los intercambios comporta otras dimensiones además de la tecnología o de los mercados financieros. Puede también tener un impacto sobre la difusión de la investigación y la fertilización recíproca de movimientos de ideas y de prácticas. El confinamiento nacional y lingüístico se tornó un obstáculo para la comunicación. Es insensato que en el momento en que el pasaje de las fronteras se

simplifica, los intelectuales permanezcan aferrados a sus territorios regionales y nacionales. Se trata hoy de aventurar la mundialización como una ocasión de apertura de contexto que garantice la difusión de ideas emergentes que necesariamente comportan un arraigo histórico. Como hicimos antes con las fronteras disciplinares, tenemos que deshacer la subordinación de las corrientes de ideas a su pertenencia regional o lingüística. Esa actitud no significa, no obstante, que tengamos que someter nuestra reflexión a éxitos de librería que confunden el éxito del mercado con la relevancia de corrientes de ideas. El vínculo a ser definido entre la centralidad de la construcción biográfica y la ampliación a escala mundial de los registros de significación o de referencias a partir de las cuales pensar la propia vida es, me parece, el desafío que nos espera en los próximos años.

Cuando yo animaba una formación de formadores en Pekín, en China, hace algunos años, intenté proponer un abordaje biográfico para ayudar a esos formadores a comprender las dinámicas de aprendizaje que caracterizan el desarrollo de la vida adulta. Entendí (durante la preparación teórica que precedió el procedimiento propuesto) que para ellos existían biografías normativas, la de Mao Tse Tung en particular. Reflexionando sobre esa dimensión de la construcción biográfica en la cual yo nunca había pensado, percibí que existía sin duda, entre nosotros los occidentales, ese mismo presupuesto. Tenemos, explicitemos o no, biografías de referencia ligadas a personajes célebres y a los mayores o familiares que marcaron nuestra vida. Con la ayuda de un ejercicio conducido con estudiantes de la Universidad, en Ginebra, pude verificar ese fenómeno. En ese orden de ideas, en África, en Burkina Fasso, interviniendo en un programa de licenciatura en formación de adultos, comprendí hasta qué punto la afirmación de su progresión biográfica dependía de la red social en la cual se desarrollaba su trayecto de vida. Yo era evidentemente conciente de que lo

mismo ocurría en nuestros países. A pesar de eso, no había notado jamás hasta qué punto la obligación de decir *yo*, de entrar en una posición que atribuye una parte importante a la subjetividad, provocaba un conflicto de lealtad en relación a su comunidad de pertenencia. La producción del "*efecto sujeto*" que resultaba del abordaje biográfico dependía así ampliamente de los contextos de significaciones sociales y culturales en los cuales ese procedimiento se realizaba. La narrativa producida en el tiempo de los "Treinta gloriosos" o en la época de la mundialización no depende de los mismos desafíos y no tiene, con una población semejante, el mismo tenor. El objetivo de emancipación conserva su importancia, pero merece ser repensado a la luz de las aperturas y de las presiones de la era de la mundialización.

No es inútil añadir a ese respecto que la proliferación de abordajes autobiográficos (tal cual existen actualmente en los diversos programas de formación), así como la preocupación de anclaje biográfico motivada por el deseo de proseguir estudios o destinadas a obtener un empleo, pueden revelarse útiles y no deben inmediatamente suscitar el menosprecio. Esas técnicas biográficas deben ser distinguidas, no obstante, de procedimientos de historia de vida que tienen una ambición más general. Los desafíos inherentes al contexto de mundialización deberían favorecer más el horizonte amplio de la formación biográfica –cuya urgencia defiendo– que la generalización de herramientas superficiales que valoran un abordaje biográfico. En esa óptica, sería apasionante ampliar las prácticas actuales de historia de vida, muchas veces limitadas a poblaciones universitarias y a edades ya adelantadas de la vida adulta, explorando otras maneras de acceder a ese desafío social y cultural de la formación biográfica. Intenté ese abordaje con psicólogos orientadores, delegados de campo del Consejo Internacional de la Cruz Roja, médicos activos en el sector de las enfermedades crónicas, como así también con participantes adultos

inscriptos en exámenes sin vínculo con la universidad. De manera general, a pesar de su interés, percibí los límites que resultan de abordajes restringidos a narrativas orales y que sólo pueden desarrollarse en un número de horas muy limitado.

La óptica de formación –entendida en su amplitud biográfica– tiene, en efecto, la ventaja y el defecto de ser ambiciosa. Propone un cuadro teórico que permite situar y pensar las prácticas en su diversidad. Relacionada con una concepción global de la formación, la construcción biográfica puede ser considerada en la pluralidad de sus componentes. Para entrar en la amplitud biográfica, es interesante *tarspasar* la significación de esa noción que la lengua francesa ofrece. La noción de formación va al encuentro, en el mundo anglosajon, de la idea de "learning", que es en verdad la traducción más exacta que sería posible atribuir a este término. En lengua germánica, la formación tiene apariencia de *bildung*. Es notorio constatar al respecto que Gadamer, en su obra titulada *Verdad y Método*, explica lo que él llama el concepto de formación, concepto retomado después de Goethe por Hegel, evocando la idea de "elevación a la universalidad". "*El hombre no es por naturaleza lo que es llamado a ser y él tiene necesidad de formación*" (GADAMER, 1966, p.28). Hay en esa aceptación del término un objetivo universal, que comporta innegablemente una parte espiritual. Esa significación más amplia de la noción de formación, que conocen las lenguas inglesa y alemana, va al encuentro de mi propósito. Considerando la diversidad y la riqueza de esas significaciones, así como su anclaje filosófico o cultural, las bases conceptuales de la noción de formación podrían tornarse un lugar de intercambio estimulante en el momento de los encuentros internacionales. Los seminarios organizados por la red biográfica de la *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA) evidenciaron eso hace mucho tiempo. La referencia a la noción de formación biográfica designa de manera general un

horizonte de finalidades que traspasa las barreras nacionales de objetivos impuestos por leyes y dispositivos en función de los cuales son muchas veces pensadas las prácticas de formación.

Hacia un gobierno del mundo basado en nuevas comunidades humanas

Cuando los autores del área de ciencias políticas hablan de mundialización, mencionan especialmente la alteración de la idea estructurante de Estado/Nación. Asocian la mundialización al hecho de que cada vez conjuntos más vastos están bajo la influencia tanto de la vida científica y de los descubrimientos tecnológicos como de los intercambios comerciales y de los mercados financieros. Su gobernabilidad es problemática porque la mayoría de los sistemas de regulación a los cuales nuestras sociedades están acostumbradas, en el plano nacional e internacional, no funciona. El ejemplo de las Naciones Unidas es evocado con frecuencia. Las inestabilidades económicas y políticas generan tiempos de crisis, inclusive de guerra, que dan lugar a interpretaciones muchas veces contradictorias sobre el peligro que corremos en relación al futuro del planeta. La información parcial proporcionada por los medios masivos de comunicación –y deformada por su necesidad comercial sensacionalista– tiende a agravar el sentimiento de inquietud que reina hoy entre la población. Esa cuestión, dicho sea de paso, debe ser incluida en el trabajo biográfico.

Es evidente que no voy a hacer aquí un análisis detallado del fenómeno de la mundialización. Voy a contentarme con destacar el efecto de eco que el contexto internacional actual produce sobre los procesos de formación biográfica. Basta oír las discusiones corrientes o participar de debates organizados para tener conciencia de la intensidad de la inquietud sentida. El futuro de nuestras

sociedades continúa permeado por muchas incógnitas y, a falta de predicciones confiables, cada uno elabora sus propias hipótesis. Los discursos políticos de los dirigentes pretenden, ciertamente, ser tranquilizadores. En realidad, mantienen la ilusión tanto sobre la estabilidad del orden público como sobre los cambios que se esperan para mañana. ¿La mayoría de los gobiernos no es elegida, en efecto, por promesas no cumplidas? En consecuencia, la mayoría de los ciudadanos restringe sus preocupaciones a aquello que tiene un impacto directo sobre su vida cotidiana. Se moviliza más para defender sus ganancias que para participar de proyectos innovadores. De la misma manera que los grandes discursos ideológicos perdieron su consistencia, la difusión de ideas no suscita más las ganas de reflexionar. ¿Qué es lo que se puede concluir de eso para el trabajo biográfico?

Abordaré esa cuestión refiriéndome a lo que dijo el sociólogo francés Claude Dubar cuando se pregunta, muy adecuadamente, cómo "*recrear instituciones que tengan un sentido biográfico, al mismo tiempo colectivo y personal*" (DUBAR, 2000, p.159). Al analizar la crisis de las identidades retomando la distinción propuesta por Max Weber entre "comunitario' y "societario", Dubar evoca la pérdida de soportes familiares, profesionales, políticos y religiosos de la *Gemeinschaft* en beneficio de la emergencia de desafíos identificatorios más amplios que se sitúan en el plano de la *Gesellschaft*. "*La crisis de las identidades es una manera de expresar un conjunto de procesos en interacción y su momento histórico. El proceso más general es el que conduce a dichas sociedades modernas a destruir constantemente las antiguas formas sociales comunitarias para sustituirlas por formas sociales nuevas que denominé, siguiendo a Max Weber, 'societarias*'" (DUBAR, 2000, p. 219). Esa constatación de Dubar no me parece convincente en relación al lugar de la familia –o aún del trabajo– que, al contrario, aparenta mantener o retomar su función de soporte identificatorio. En compensación, para los

dominios políticos y religiosos, su afirmación parece correcta. La mundialización detonó las fronteras "comunitarias" tradicionales por un nivel "societario" que se sitúa, no obstante, en una escala diferente de la que él llama, siguiendo a Max Weber, la noción de *Gesellschaft*. Con la mundialización, el conjunto societario buscado es claramente más amplio. Traspasa el Estado/Nación sin corresponder, no obstante, a un modelo de gobierno determinado o que podría revelarse estructurante desde el punto de vista identificatorio. Tomemos un ejemplo: nosotros, los europeos, incursionamos en la construcción institucional de un conjunto político y cultural en el cual cada vez más ciudadanos están dispuestos a reconocerse. El desafío consiste, entonces, en inventar mediaciones societarias que puedan tener un alcance identificatorio, modalidades de gobierno que constituyan verdaderamente los soportes institucionales de las dimensiones colectivas en el interior de las cuales se sitúa la construcción de biografías individuales. La patria de nuestros padres tuvo ese papel. Generó principalmente frentes comunes de resistencia –en la época de la Segunda Guerra Mundial– que no se limitaban a un perímetro geográfico nacional. Los movimientos pacifistas contribuyeron posteriormente a esa apertura. La perspectiva de desarrollo de los países del sur fue igualmente factor de movilización internacional. El avance actual en la causa ecológica va en ese sentido. Todos esos esfuerzos y esos impulsos parciales y transitorios encuentran límites evidentes. Pero son probablemente indicadores de lo que podría aparecer de significativo en el plano identificatorio. En todo caso, de acuerdo con la ampliación del horizonte político provocada por los fenómenos de mundialización, las querellas partidarias de las luchas electorales que aún conocemos en nuestros países no son más creíbles. El modelo de democracia parlamentaria que el occidente continúa exportando no parece poder imponerse más, ¡aún en guerra!

Lo mismo ocurre en el plano religioso. El movimiento ecuménico pierde ánimos y no encuentra la forma institucional que le permitiría permanecer convincente como fuerza de agrupamiento. El Vaticano no asume los cambios introducidos hace algunas décadas por el Concilio y se complace en medidas represivas que encierra al catolicismo en prácticas pasadas de moda. El interés suscitado en Occidente por las religiones de otras regiones del mundo (el budismo en particular) es indicador de renovación y de mestizaje de convicciones personales hasta ahora vinculadas a grupos culturalmente determinados y a lugares de pertenencia colectiva geográficamente localizados. Ciertamente, diversas fuerzas de resistencia fundamentalistas o "nacionalistas' funcionan como *contrapeso*. Pero esas posiciones reaccionarias, conservadoras e inclusive terroristas, ¿tienen otro destino que no sea el de una fuerza identificatoria de destrucción? El desafío biográfico resuena para mí en la amplitud de ese cuestionamiento. ¿Será que nuevas corrientes espirituales que movilicen convicciones ancladas en la herencia de grandes religiones o de las iglesias históricas no van a emerger ofreciendo un espacio de comunidades mestizadas, abandonando la defensa de doctrinas o de prácticas que la superación de fronteras hace explotar? Mi posición es ciertamente utópica y, tal vez, ilusoria. Pero ella se esfuerza para designar un horizonte de aproximación de convicciones compartidas que traspasa las salidas institucionales cada vez más obstruidas.

El momento es apropiado, de hecho, para reinventar espacios de pertenencia que no sean más nacionales o basados en lazos de sangre o de raza, sino producidos sobre la base de herencias institucionales mestizadas, como nuevos conjuntos que se tornaron viables por nuestras sociedades globalizadas. El escritor antillano Patrick Chamoiseau defiende ese tipo de posición reivindicando lo "criollo". Barack Obama propone horizontes semejantes de reconciliación en su campaña presidencial: "*Estoy profundamente convencido*

de que no podremos enfrentar los desafíos de nuestra época si no los resolvemos juntos, si no perfeccionamos nuestra unión comprendiendo que podemos tener historias diferentes, pero que alimentamos las mismas esperanzas" (discurso del 18 de marzo de 2008). Es importante reconocer que ningún Estado consigue hoy enfrentar las crisis que generan la reducción de empleo, la falta de viviendas adaptadas y decentes o la amenaza de violencia en los grandes centros urbanos. No obstante, esos problemas representan, para la mayoría de los ciudadanos, desafíos prioritarios. La vida de la mayor parte de la población de nuestras sociedades depende de la resolución de esos desafíos. Y sabemos muy bien que las fórmulas administrativas adoptadas para enfrentarlos se cierran muchas veces en modalidades burocráticas que indican anticipadamente su fracaso. Las medidas tomadas en materia de política no comprometen más ni la sensibilidad ni las convicciones de los ciudadanos. Pero las narrativas de vida que oí y analicé muestran claramente que las opciones operadas en el curso de una historia de vida están siempre inscriptas en procesos con fuerte implicación personal. No podemos continuar disociando tan fuertemente las dimensiones personales y profesionales o cívicas de la construcción biográfica. La impotencia sentida en los dominios económicos y políticos coexiste mal con la exigencia de subjetividad que acompaña toda construcción biográfica. Que nuestras posturas de juventud estén pasadas de moda, nadie lo objeta. En compensación, se torna urgente descubrir cómo reconfigurar cuadros institucionales, educativos, religiosos y políticos que estuvieron efectivamente en el origen de las orientaciones que tomaron, para un buen número de mis contemporáneos, las historias de sus vidas. Crear espacios comunitarios, intergeneracionales, interculturales, inter-religiosos, representa probablemente lo que nos resta inventar para que permanezcan vivas dinámicas de formación biográfica que traspasen la uniformidad o la excentricidad de vidas desprovistas de toda ambición creativa.

Mi intención no es presentar una alternativa para el gobierno del mundo. Retomando el pedido lanzado por Dubar de que sea encontrado un fundamento institucional que permita a las historias de vida no quedar restringidas en trayectos individuales, sugiero que la pertenencia a grupos que reflexionen la amplitud intercultural y social ofrecida por la extensión de la mundialización se torne constitutiva de la manera como pensamos y construimos nuestro futuro. La institución es mortificante. Illich lo resaltó muchas veces. Denunciarla como tal es igualmente destructivo. Entonces, ¿por qué no se proveen soportes institucionales, originados en nuestras tradiciones comunitarias, que nos permitan vivir los desafíos del mundo compartiendo opciones que son del orden –para retomar el término de Ricoeur– de la "mismidad" de una generación o de contextos políticos o económicos similares, al tiempo que son caracterizados por la singularidad de aquel que los aprende y los asume?

Referencias bibliográficas

COHN-BENDIT, D. *Forget 68*. París, Ed. de l'Aube, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. *Les Histoires de Vie*: de l'invention de soi au projet de formation. París, Ed. Anthropos, 2000.

DOMINICÉ, P. "Ce que la vie leur a appris", Pratiques du Récit de Vie et Théories de la Formation, Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, N. 44, 1985.

______________. Enjeux de la pratique des historics de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In: DESMARAIS, D.; PILON, J. M. *Pratiques des histoires de vie*. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. París, L'Hamattan, 1996.

______________. *La formation biographique*. París, Ed. L'Harmattan, 2007.

DUBAR, C. *La crise des Identités, l'interprétation d'une mutation*, París, Presses Universitaires de France, 2000.

FERRAROTTI, F. *Histoire et Histoires de Vie*. París, Librairie des Méridiens, 1983.

GADAMER, H-G. *Vérité et Méthode*. París, Le Seuil, 1966.

3. Aprender a habitar la tierra: ecoformación y autobiografías ambientales[1]

Gaston Pineau
Universidad François Rabelais - Tours

¡Habitar la tierra! Esa operación individual y colectiva es efectuada por la humanidad hace milenios. Nuestra generación actual descubre que ella puede dejarla inhabitable para las generaciones futuras. Duro descubrimiento que exige aprendizajes inéditos, vitales, responsables, en los cuales múltiples niveles están articulados: personal-íntimo, social-local, regional-territorial, nacional-internacional, planetario.

Esos aprendizajes complejos de nuevas competencias ecológicas llevan al cuestionamiento de los modos pasados y presentes de habitar: modos económicos y políticos, pero también personales, profesionales y socio-cognitivos. Es por eso que son particularmente pertinentes las siete temáticas transdisciplinares[2] del *III Congreso Internacional sobre Investigación (Auto)Biográfica* "*(Auto)Biografía: formación, territorios y saberes*" (III CIPA/UFRN, 2008). Ellas amplían los horizontes de la investigación/formación en educación, incluyendo las dimensiones personales, temporales, espaciales y epistemológicas. La investigación/formación en

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte –IFRN– Natal, Brasil.
2. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica; (Auto)biografía y prácticas de formación: lugares de aprendizaje y (re)invención de sí; Memoria, historia, experiencias: relaciones de género y transmisión intergeneracional; Historias de vida y de la educación: territorios, prácticas y representaciones; Artes, Literatura, imágenes: narrativas, (auto)formación e interculturalidad; Saber colectivo y saber sobre sí: creaciones y resistencias sociales; Vida, cuerpo y salud: narrativas, (auto)formación y cuidado de sí. (N.R.)

educación no puede ignorar el desafío ecológico actual, que requiere iniciativas para pensar nuevas relaciones entre organismos y ambientes y constituir modos de trabajo para formarlas, reformarlas y transformarlas en relaciones durables.

Este trabajo presentará, en una primera parte, un rápido panorama de las investigaciones-formación en educación que tratan de la crisis ecológica bajo diversos nombres: ecopedagogía, educación ambiental, ecoformación, educación planetaria. Luego, será presentada una investigación sobre la ecoformación terrestre, que tomó el aprendizaje relativo al *habitar* como central para articular el *hábitat-residencia* y el *hábitat-medio de vida*. En la problemática del aprendizaje de un nuevo arte de habitar la Tierra, la emergencia de las autobiografías ambientales puede ser vista como un medio de articular el micro y el macro cosmos. Las autobiografías ambientales amplían las perspectivas biográficas a nivel planetario e intentan vincular su construcción a una historia que contempla tres dimensiones: individual, social y también material.

Hacia una educación planetaria en lo cotidiano

Brasil es pionero en la toma de conciencia del desafío ecológico y ecoformador actual en virtud de las investigaciones-formación en educación. No es azaroso que en 1992 haya ocurrido en Río de Janeiro el primer encuentro sobre el futuro sustentable del planeta. Y, como continuación del movimiento de concientización educativa del gran pedagogo Paulo Freire, se desarrolló un movimiento de ecopedagogía que, en mi opinión, es el más formalizado actualmente desde el punto de vista teórico.

Pedagogía de la Tierra (GADOTTI, 2000) abrió este milenio con una de las más vigorosas producciones de ese movimiento socioeducativo. Él toma la Tierra-Patria (MORIN; KERN, 1993) como un

paradigma de aprendizaje y propone una globalización cooperativa de la educación para luchar contra una globalización competitiva claramente insostenible a largo plazo.

Educar para la era planetaria (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003) deviene de la cooperación educativa transnacional Europa-América del Sur en torno de las nociones de método, de complejidad y de era planetaria. Esa producción busca identificar las misiones educativas actuales para atender las necesidades de esta era planetaria, tanto desde el punto de vista económico como con relación a los movimientos climáticos/cósmicos. Para eso, ella propone una dirección paradójica: buscar articular la experiencia *tierra a tierra* con esa planetarización de los problemas hacia una contextualización permanente. "*La educación planetaria debe favorecer una mundología de la vida cotidiana*" (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003, P.134), es decir, una concientización de los vínculos entre la vida cotidiana y el mundo en toda su amplitud y complejidad física y social, y en sus dobles relaciones de reciprocidad: interformante (o deformante), el mundo y la vida cotidiana.

Es la exploración de esas dobles relaciones, orientadas hacia la dimensión micro y macro cósmica de los cuatro elementos, lo que les hizo considerar –del mismo modo que Gaston Bachelard– su estudio como medio de construcción de lo él llamaba una *ontología cósmica* o una *autocosmogenia*. Me atrevo a evocar a Gaston Bachelard, pues recientemente fue publicado *Bachelard, una mirada brasileña* (BULCAO, 2007). Entre un positivismo anticuado y un neopositivismo seductor, Marly Bulcao, profesora de filosofía de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), se refiere a un bachelardismo brillante, que sabe conjugar razón e imaginación, concepto y símbolo, nacimiento y muerte.

Con la crisis ecológica, que exige el desarrollo urgente de una educación ambiental inédita, la perspectiva bachelardiana de una autocosmogenia –para una iniciación a los cuatro elementos– puede

desarrollarse con más amplitud y pertinencia. Hace milenios que los cuatro elementos son identificados como importantes para comprender la formación humana (BÖHME, 2002, p. 9-35). Ellos se benefician tanto de un máximo de concreción como de amplitud significativas; mejor dicho, de capacidad de apertura y de ligazón. Constituyen la base de los intercambios fisiológicos vitales del organismo con el ambiente, la base energética esencial de los gestos que aseguran la vida cotidiana. Y al mismo tiempo, ellos se extienden al planeta entero. Están, por lo tanto, al alcance de todos y en la grandeza del mundo.

Esa conaturalidad micro y macro cósmica torna a los elementos potencialmente rendidores para efectuar una ecoformación, articulando concientemente el centro de lo cotidiano a los ritmos del mundo. Pero el desarrollo de ese rendimiento potencial no es automático. Tal ligazón ecológica es, en efecto, de un tipo específico. Ella es más bioenergética inconciente que biocognitiva conciente. Esa ligazón elemental organismo-ambiente se encuentra primero en los gestos de la vida cotidiana: respirar, beber, comer, vivir, circular... Esos gestos conectan el organismo a los elementos en una repetición infinita de actos utilitarios de supervivencia. La referida conexión rápidamente hace la vida cotidiana tediosa y alienante si el potencial ecológico de esos actos es siempre reprimido. La manera puramente utilitaria de relacionarse con los elementos hace que el organismo sea usado, automatizado y cosificado, debilitando la conciencia y brutalizando a la persona. Miseria de la vida cotidiana.

Transformar esa miseria en grandeza, transformar las relaciones de uso de lo cotidiano en relaciones de reflexión que permiten asistir tanto a sí mismo como al Universo, favorece una mundología de la vida cotidiana, o sea, una toma de conciencia de las relaciones entre los gestos cotidianos y sus ambientes mundiales, aproximándolos. Tales son los objetivos pretendidos por el

proyecto de investigación del GREF (Grupo de Investigación sobre ecoformación) para desarrollar el potencial ecoformador de la utilización de los elementos: pasar de una utilización rudimentaria de las cosas a un uso elemental, actualizando las relaciones ecosimbióticas de los gestos cotidianos.

Aprender a habitar

En la explotación del potencial ecoformador de los diferentes usos de la tierra, aprender a *habitar* es tomado como el objetivo unificador de base de una ecoformación terrestre. Esa necesidad básica y vital de *tener* un espacio (de acuerdo con la etimología latina *habere*) para existir se extendió de tal forma y se tornó tan compleja que muchas costumbres antiguas de habitar no sólo caducaron sino que también comprometen la habitabilidad futura del planeta.

Habitar no consiste solamente en hábitos más o menos reflejos de alojarse. Habitar exige nuevos aprendizajes. Se torna una competencia individual y colectiva para construir y para aprender. El surgimiento de ese aprendizaje terrestre apenas traduce, en el campo de la formación permanente, concientización de la amplitud y de la complejidad del acto de habitar. "*El acto de habitar participa de la espacialidad, espacialidad que constituye el concepto involucrando todas las manifestaciones de las relaciones prácticas de los humanos con el espacio*" (LUSSAULT, 2003, p.437). Espacio que, como el tiempo, se conjuga de múltiples modos, en el singular y en el plural.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, Heidegger ya había llamado la atención hacia la importancia ontológica fundamental de este acto espacial básico. Escribe en *Hebel, el amigo de la casa* (1958):

> si buscáramos pensar el verbo *habitar* con suficiente amplitud de sentido, notaríamos que él designa el modo como los hombres pasan por la tierra y realizan su migración del nacimiento a la muerte... si nosotros llamamos mundo a este espacio múltiple, el mundo es, por lo tanto, la casa donde viven los mortales. (apud PAQUOT, 2003, p.450)

El libro *Habitar la Tierra* pretende inscribirse en el ámbito de esos esfuerzos de comprensión de este verbo –*habitar*– a partir de la exploración de los aprendizajes individuales y colectivos provocados por sus múltiples conjugaciones pragmáticas. Parece que la crisis ecológica actual incentiva esos esfuerzos de comprensión. Esa crisis ecológica gana al ser pensada como una crisis del *habitar* y, sobre todo, como siendo "la" crisis, según las intuiciones de Heidegger (1958) al final de su conferencia *Edificar, habitar, pensar*:

> La verdadera crisis del *habitar* reside en aquello que los mortales están siempre buscando: el ser del habitar es lo que él necesita para aprender a habitar. Y qué decir, entonces, si el desenraizamiento del hombre consiste en aquello que, de alguna manera, él no considera aún la verdadera crisis del habitar como crisis. Desde que el hombre pasó a considerar la posibilidad de desarraigo, él no es más una miseria. Pero, justamente considerado, se trata de la única apelación que invita a los mortales a habitar. ¿Y cómo los mortales podrían responder a este llamado de otro modo que no sea intentando por su parte conducir ellos mismos el habitar la plenitud de su ser? (p. 193)

El descubrimiento de que la Tierra no es más duramente habitable –sin importar de qué manera– no es tal vez aún "justamente considerada". Pero esa apelación es suficientemente fuerte para que cierto número de mortales "intente por su parte conducir,

ellos mismos, el *habitar* la plenitud de su ser". Humildemente, a nosotros nos gustaría asociarnos a ellos y hacer nuestra parte como mortales e investigadores en ecoformación.

Identificamos proximidades paradigmáticas entre la perspectiva heideggeriana del habitar y la de la ecoformación. Para él, habitar no se limita a alojarse, pero se extiende a la organización y al cuidado de las cosas. "*El rasgo fundamental del habitar es esa organización y ese cuidado*" (ibid., p. 176). Organizar y cuidar, respetando el ser de las cosas. Ser compacto en una unidad compleja; lo que Heidegger llama *cuadriparte*: la tierra, el cielo, las mortales, las divinidades.

> La estadía entre las cosas es la única manera de que la cuádruple estadía en la *cuadriparte* se complete siempre en la forma de Unidad. El habitar integra la *cuadriparte*, conduciendo su ser, su ser en las cosas. (ibid., p.179)

La proximidad con nuestra perspectiva ecoformativa es doble: por un lado, teniendo en consideración la importancia crucial de las cosas como polo de formación humana; por el otro, conectándola a otros polos.

Heidegger constata que "*desde eras más remotas nuestro pensamiento está habituado a estimar muy pobremente el ser de la cosa*" (ibid., p.182). Esto se evidencia con relación al pensamiento educacional moderno, que dejó latentes las pistas enunciadas por Rousseau en las primeras páginas de *Emilio*:

> El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nosotros aprendemos a hacer de ese desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. (ROUSSEAU, 1966, p. 37)

La ecoformación retoma esa pista compleja, inscribiéndose en el desarrollo de una teoría tripolar de la formación –el yo, los otros, las cosas–. La ecoformación explora la educación de las cosas. Sus lecciones no se refieren a las mismas asignaturas ni se dan de la misma manera que las lecciones recibidas de los otros. Pero, por otro lado, esas lecciones de cosas –es lo que hace la complejidad de su aprendizaje– no son ni uniformes, ni unísonas. Su emisión y su recepción están impregnadas de las interferencias humanas, sociales, imaginarias y cósmicas. Ellas son habitadas por la *cuadriparte*. Es lo que las diferentes voces de este libro intentan decodificar y expresar en una perspectiva transdisciplinar. Perspectiva que nos parece particularmente adecuada para tratar los grandes ejes de ese aprendizaje del habitar: la complejidad, los diferentes niveles de realidades y otra cuestión más –hace mucho tiempo excluida del pensamiento educativo–: las cosas que constituyen la asignatura de los ambientes materiales, del más cercano al más lejano. Aprender a habitar la Tierra pasa necesariamente por aprender a habitar el propio cuerpo, conectándolo a otros cuerpos, terrestres y celestes.

La exploración de esas relaciones articuladas hace emerger una estructura en cuatro partes:

- la tierra, materia más cercana que nuestros pies pisan, que nuestras manos tocan, que nuestros ojos ven. En una palabra, la tierra sensible, tierra-suelo que moldea nuestros cuerpos, nuestras sensaciones, nuestra sensibilidad tanto como -si no más- nosotros la moldeamos;

- Casi en oposición, la tierra simbólica y su inmaterialidad. Elemento simbólico extremadamente cargado de sentidos y ambivalente. De los cuatro elementos, la tierra es el único sólido, opaco, resistente. El suelo firme permite bien habitar y cultivar

el propio lugar, pero puede también sufrir erosión, temblar, según movimientos abismales oscuros;

- Entre los dos, los territorios para compartir y cuidar. Territorios que deben articular *hábitat-residencia* y *hábitat-medio,* si se pretende que sean lugares de vida durables;

- al final, el planeta para cuidar. Tres capítulos trabajan esta parte: habitar la Tierra entre permanencias y movilidades (PINEAU, 2005); pensar el mundo sin descuidar la singularidad de los lugares. Un desafío cosmo-político para las ONGs internacionales ambientales (CHARTIER); y, finalmente, Moacir Gadotti presenta una propuesta de una ecopedagogía planetaria cooperativa y una educación del futuro.

Teniendo en cuenta los conflictos globales, esa propuesta sólo será efectivizada con el apoyo cotidiano de los actores que necesitan tomar conciencia de las conexiones recíprocas entre la formación de ese cotidiano y la del mundo. Es debido a esa conexión, a esa concientización comprometida, a esa construcción de una educación planetaria en lo cotidiano, que el desarrollo de las autobiografías ambientales es preciso.

Las autobiografías ambientales (ABA) como medio de ecoformación planetaria en lo cotidiano

Emergencia multiforme

En ocasión del llamado para la organización del Coloquio de junio de 2007, en Tours, titulado *Biografía, la reflexividad y las temporalidades*, se notó la necesidad de un eje –que no había sido prevista– para discutir la emergencia de una nueva forma de

autobiografía llamada *autobiografía ambiental* o *historia de vida ecoformadora*. Se trata de relatos de vida que introducen de modo central, en la historia personal y social, una tercera dimensión frecuentemente excluida: el ambiente material. Los elementos del ambiente material ganan la escena y, de este modo, no funcionan solamente como un simple paño de fondo, un cuadro o un escenario mudo. Objetos, lugares, plantas y animales son considerados significativos, ya que marcan el curso de la vida, imprimiéndole sentidos, formándolo, deformándolo o transformándolo por una u otra razón. Hacer una tipología aún sería prematuro. Pero ciertas cosas ya se destacan casi naturalmente:

- la casa natal o las diferentes casas que marcaron los cambios ocurridos en el transcurrir de la vida. Partir de la casa natal, del barrio, de la ciudad, de la región, del país es un hecho biográfico importante que sirve como marco de las historias. Es un hecho que da autonomía, si fue deseado y decidido personalmente, pues abre un espacio nuevo para habitar según las propias elecciones y normas. Se abren nuevos horizontes. Pero es un hecho traumatizante, difícil de negociar si fuera impuesto. Como se dice, desarraiga. Y es necesario mucho tiempo y energía para encontrar otro lugar para rearraigarse o aprender a volar con las propias alas;

- pueden ser también elementos particulares del hábitat: un sótano, un dormitorio, un taller, un jardín... un espacio colectivo que se torna un lugar de formación personal, un lugar de interacción que transforma un ambiente físico particular en ecoformador. Una memoria de investigación-formación se construyó con nombres de casas, vistos como espacio de interfase entre lo privado y lo público, fijando una identidad personal: "*Constituir su lugar... para anclar su vida*" (Bonnet Claudine, 2007, Université de Nantes, Duhivif, [s.d.]);

- el vestuario y los trajes fueron trabajados como medio ecoformador de habitar el cuerpo, personal, social y meteorológicamente (CLERCIER, 2007, p. 207). En España, José Gonzales Monteagudo relevó los trabajos desarrollados en una perspectiva biográfica en formación con base en los objetos cotidianos. Él reúne una lista de cuarenta objetos, desde el celular hasta la alimentación (MONTEAGUDO, 2007, p. 189-192). En Brasil, en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, un equipo efectúa investigaciones apasionantes sobre los relatos de la vida alimentaria (PASSEGGI et al., 2007, p.221-224): "Dime qué comes o bebes y te diré quién eres";

- progresivamente y casi inconcientemente, esas historias de vida, a partir de un elemento material central, son desarrolladas como un medio importante de exploración de nuestro Grupo de Investigación sobre Ecoformación (GREF): simples testimonios ilustrativos en rápidas intervenciones tal como en *Do ar! Ensayo sobre eco formación* (PINEAU et al., 1992), referencias y experiencias materiales que forman el curso de una vida se tornaron articuladores de la construcción de la auto-bio-historia (PINEAU, 2007, p.79 y 89). Nuestras "aguas ecoformadoras" (BARBIER, PINEAU, coord. 2001): un lago... (Gimonet), la playa, la nieve, el crucero en el mar, las aguas residenciales... En el *Habitar la Tierra*, reencuentro de un árbol (Descamps), del jardín de infancia en la hacienda urbana (Cottereau), la montaña (Andreux) y los espacios urbanos habitados por los adolescentes (Lécureui);

- personalmente, mi historia del agua me ayudó a trabajar "la vida como curso de agua". Ella permitió también reconciliarme con este elemento: de adversario, se tornó compañero. Mi historia "Habitar la Tierra: entre permanencias y movilidades" explica mi

espacio vital como lugar de construcción de una identidad singular, en red, entre sedentarismo y nomadismo.

Cuando fue el Coloquio de junio de 2007, 'Relato de vida y relación singular, familiar, intergeneracional en *oikos*" contribuyó para que se consideraran esas autobiografías ambientales en la enseñanza. Respecto de la formación inicial de los profesores, conviene mencionar la investigación de posdoctorado de Tom Berryman y, en relación a la formación de educadores ambientales, se destaca el trabajo de Dominique Bachelart. La contribución de esas dos magníficas presentaciones proporciona la base para el contenido de los próximos apartados.

Autobiografía ambiental en la formación inicial de los profesores

Después de una experiencia de militante ecológico en la región de Montreal, Tom Berryman efectuó una maestría y un doctorado sobre la educación ambiental en la Universidad de Québec, en Montreal, Canadá. Su presentación expone su investigación de posdoctorado, titulada *La autobiografía ambiental en la formación inicial de los profesores: investigación de desarrollo por estudio multicaso.*

Berryman confiesa su pecado conceptual por el hecho de adoptar una perspectiva que él llama eco-socio-onto-constructivista (Cf. Figura 1). Su modelo teórico retoma una estructura antropoformativa tripartita, al mismo tiempo simple y fecunda por su transdisciplinaridad.

El constructivismo eco-socio-onto-crítico se basa en una relación de co-construcción o de conformación del ser humano, de la sociedad y del ambiente. Se pueden retrazar e interpretar la génesis y la historia contextual de cada una de esas tres realidades y sus

relaciones. La de cosificación y de historización de esas realidades y su reconstrucción en una visión de emancipación correspondiente a la dimensión crítica. (BERRYMAN, 2007, p.332)

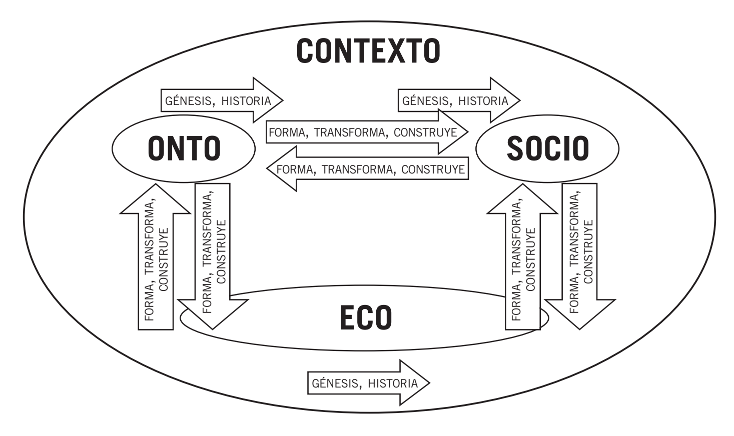


Figura 1. Representación visual del concepto de constructivismo eco-socio-onto-crítico

En sus primeros casos estudiados, Berryman constata una gran variedad de modalidades:

> No obstante, es posible encontrar en esa diversidad un sinnúmero de convergencias que permiten presentar algunos resultados o interpretaciones preliminares:
> 1) una forma de deslumbramiento compartido ante los resultados del ejercicio: hay innovación y apertura con relación a las prácticas educativas usuales y a la perspectiva tradicional de saberes en educación en la forma escolar;
> 2) la autobiografía ambiental favorece una perspectiva más interpretativa del ambiente, una apertura fenomenológica que abre paso en el estigma positivista, que marca históricamente y, aún de forma expresiva hoy, la noción de ambiente en las instituciones educativas;

> 3) los profesores muestran cierta perplejidad o sorpresa cuando rememoran los grupos en los cuales el entusiasmo y la facilidad se hicieron presentes y los otros, en los que las resistencias y las vacilaciones fueron más evidentes;
> 4) los profesores están habituados a cuestionamientos profesionales y éticos en torno a la evaluación de su trabajo: ¿de qué forma es posible evaluar el relato de vida de alguien?
> La autobiografía ambiental abre un espacio para la emergencia o la re-emergencia de emociones y cuestiones afectivas que demandan la especificación de las fronteras de la formación, invitando a diferenciarlas de la relación que caracteriza el auxilio psicológico. El educador debe, no obstante, poder acoger esas cargas emotivas y orientar las necesidades observadas. (BERRYMAN, 2007, p.333)

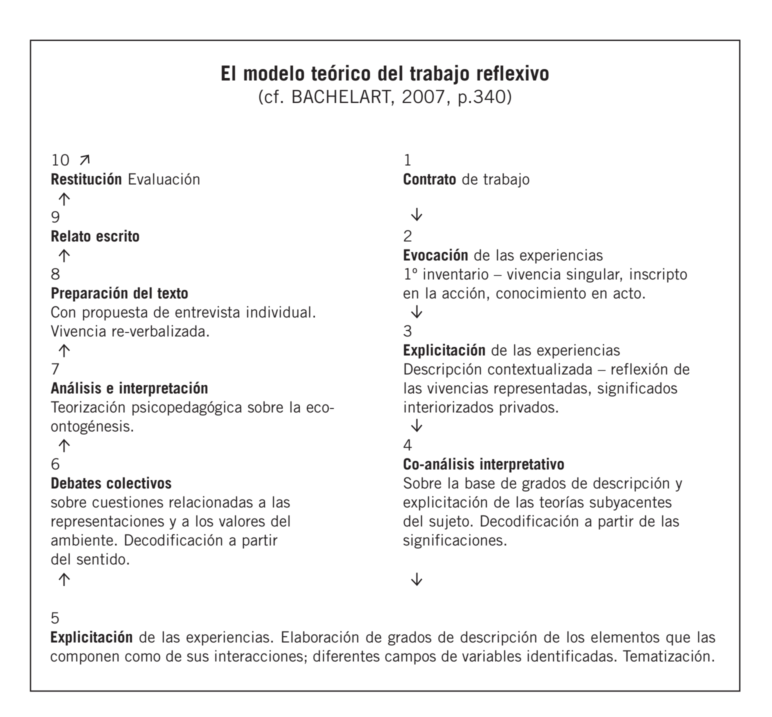
Historias personales de ecoformación en una formación en educación ambiental

Dominique Bachelart es profesora investigadora en la Universidad de Tours. Ella es cofundadora del GREF, y publicado su tesis con el título de *Berger trans-humano en formación: por una tradición del futuro*. También es coautora de la obra *Habitar la Tierra* y, recientemente, creó un curso llamado *Mediación científica y educación ambiental,* en el IUT de Tours. Su exposición presenta "el desarrollo de la investigación-formación sobre las relaciones biográficas de jóvenes adultos con su ambiente" (BACHELART, 2007, p.335). Esos jóvenes con quienes ella realiza el trabajo de reflexibilidad mayéutica para provocar las concientizaciones ecológicas movilizadoras son estudiantes del referido curso. Inicialmente, nosotros presentaremos el modelo teórico de ese trabajo, que explicita la metodología construida. A continuación, el modelo de análisis tripolar,

que permite diferenciar las autobiografías de educación ambiental[3] *por* el ambiente, *en* el ambiente y *para* el ambiente, según el énfasis en el polo del sujeto, de los saberes y del ambiente.

Grandes etapas del trabajo de reflexividad

El modelo teórico del trabajo reflexivo de Dominique Bachelart evoca la dinámica circular del aprendizaje experiencial de Kolb: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Para comentarla, reagrupamos las diez operaciones del trabajo según cuatro grandes etapas explicitadas globalmente.



El modelo teórico del trabajo reflexivo
(cf. BACHELART, 2007, p.340)

3. El autor utiliza el termino *l'environnement*, traducido aquí como "ambiental" (N.T.)

1. Contrato de trabajo

Como toda autobiografía que se pretende educativa, la autobiografía ambiental no puede ser impuesta. Ella puede ser sólo propuesta, debiendo negociarse un contrato en el cual se especifican los objetivos en líneas generales y las modalidades. Ese contrato es tal vez más delicado en el caso de las autobiografías ambientales, debido a su estado aún emergente y a un obstáculo epistemológico específico que nosotros llamamos 'inconciente ecológico'.

Ese inconciente ecológico abarca tanto su sentido natural como el inconciente primario de las relaciones biológicas que, en el sentido psicoanalítico, es producto de mecanismos culturales de represión. Ese doble origen lo torna una energía ambivalente, particularmente difícil de concientizar y de expresar.

En sus análisis, bastante precisos, Buber (1969, p.148) destaca que la relación con la naturaleza es oscuramente recíproca y no explícita. Ella "choca en los límites del lenguaje". La naturaleza no habla la misma lengua que nosotros:

> El ambiente es globalizante... Sólo puede ser aprehendido recurriéndo a los sentidos, a la acción y al movimiento... Es multi-modal e implica todos los sentidos al mismo tiempo... Es un estímulo sensorial saturado... Es un ambiente, una atmósfera. (ZAVALLONI, 1984)

Por lo tanto, la acción del ambiente es infraconciente; y la relación establecida es más de orden energético que informacional. Ella se desarrolla sin ser percibida y sin que se sepa cómo.

Pero ese inconciente ecológico natural es reforzado por un rechazo cultural que encuentra su fuente en el deseo de dominar totalmente la materia. Se habla de traumatismo humano delante del silencio de la materia, de su falta de reactividad y de las

conductas animistas para encontrarle un alma con la finalidad de tornarla próxima, menos peligrosamente extraña (DEVREUX, 1980). A esas reacciones consideradas infantiles se opone y desarrolla, desde la era industrial, una práctica adulta agresiva, casi rabiosa, de dominar la naturaleza para su transformación y explotación. El inconciente natural también es reforzado por una repulsión cultural que quiere ocultar esa dependencia de la materia, negando su radical alteridad. La naturaleza es vista más como una adversaria a dominar que como una sociedad con la cual es posible establecer una relación de reciprocidad, de intercambio:

> Si en el mundo de los símbolos, la resistencia es humana, en el mundo de la energía, la resistencia es material... El psicoanálisis, nacido en el medio burgués, descuida frecuentemente el aspecto realista, materialista de la voluntad humana. El trabajo sobre los objetos contra la materia es una especie de psicoanálisis natural. Él ofrece oportunidades de cura rápida porque la materia no permite que nos equivoquemos sobre nuestras propias fuerzas. (BACHELARD, 1948, p.19)

La ABA afronta el simbolismo del trabajo *sobre* y *con* los objetos. No se trata de una simple alfabetización ambiental. Se trata de un doble frente simbólico-energético de concientización de inconcientes ecológicos individuales y colectivos. Dominique Bachelart es muy sensible a esos aspectos no lingüísticos de los saberes experienciales incorporados. La autora también insiste en la importancia de esa etapa del contrato para diferenciarlos: "Tres niveles de contratos están en juego: *un contrato institucional, un contrato de formación y un contrato de comunicación*" (BACHELART, 2007, p.335). Es por eso que las operaciones de las otras etapas son explicitadas en forma detallada.

2. Etapa de explicitación y co-reflexión de las experiencias

Esa etapa reúne las operaciones 2, 3 y 4 del trabajo:

- inventario de las vivencias singulares inscriptas en las acciones de cada uno;
- descripción contextualizada; reflexión de las vivencias representadas y de los significados interiorizados privados;
- co-análisis interpretativo.

3. Etapa de conceptualización formalizante y concientizadora

Esa etapa (operaciones 5, 6 y 7) de explicación de las experiencias, de debates colectivos, de análisis y de interpretación

> crea una tensión cognitiva fuerte (restaurar, enriquecer, crear, negar, confirmar, problematizar; transformar los esquemas de sentido) e implica la confirmación, la suma o la transformación de maneras de interpretar la experiencia. Es lo que J. Mezirow llama *aprendizaje transformador*, que favorece la creación de nuevos esquemas de sentido o la transformación de los esquemas existentes. (Ibid., p.335)

4. Etapa de exteriorización socializante activa para la preparación del texto (8), el relato escrito (9) y la restitución colectiva y evaluativa (10).

Finalmente Bachelart insiste en la necesidad de distinguir ese trabajo de una didáctica de estudio de las representaciones del ambiente. Esas ideas se refieren a una mayéutica de producciones de saberes ambientales, entrecruzando conocimientos experienciales e informaciones teóricas y científicas.

Tipos de autobiografías de educación ambiental *por* o *para* el ambiente

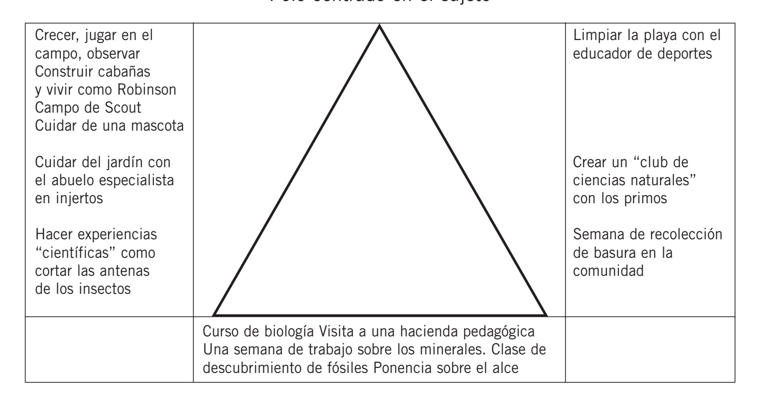
Toda ABA conjuga al menos tres polos de modo más o menos dominante: el polo del sujeto que se expresa; el del ambiente; y el de los saberes. De acuerdo con el predominio de un polo, Bachelart propone una diferenciación interesante de las ABAs en educación.

Si el ABA ambiental buscara primeramente la ecoformación del sujeto, se puede hablar de una ABA *por* y *en* el ambiente. Es lo que busca principalmente el GREF.

Si fuese un aprendizaje de los saberes ambientales formales existentes, se trata entonces de una educación ambiental *por* una ABA, como por ejemplo, el relato personalizado de la visita de una semana a una hacienda pedagógica sobre los minerales o una clase de descubrimiento de fósiles. La ABA puede efectuar, así, un abordaje didáctico.

Si el compromiso pro-ambiente sustenta el proceso hasta desencadenar un trabajo fuerte de movilización, se trata de ABA *para* el ambiente.

Modelo de análisis tripolar de ABA en educación
Educación **"en el"** o **"por el"** ambiente
Polo centrado en el sujeto



Conclusión: El ABA como ampliación de las perspectivas biográficas de la historia del planeta

Tanto en educación como en otra perspectiva, los ABAs amplían el campo de las historias de vida para el continente histórico, dando inicio a una reflexión a ese respecto y considerando toda su complejidad. Para entrever esa complejidad multidimensional, es necesario recordar la llave de Fernand Braudel (1949) de la historia en tres duraciones:

- la historia factual de los individuos, con oscilaciones rápidas y breves, tan breves y tan rápidas que durante mucho tiempo esos eventos individuales no parecieron ser una materia pertinente para la construcción histórica;

- la historia social de los grupos, instituciones, naciones, movimientos colectivos en flujo y reflujo más amplios, transgeneracionales, que constituye clásicamente el único material válido y objetivo de lo que se llama, exclusiva y pomposamente, *la gran historia*;

- y, finalmente, la historia de las relaciones humanas con el ambiente, la historia ecológica con ritmos y ciclos tan lentos que parece inmóvil, eterna, como si escapara a las temporalidades humanas y sociales.

La mega crisis ecológica actual, indicadora de un pasaje crítico a una era climática cósmica, hace emerger la urgencia de tomar en consideración las construcciones histórica, individual y colectiva de esas relaciones con el ambiente material para comprender y conducir una educación planetaria en la vida cotidiana. Al articular la formación del curso de la vida humana y social con el curso de

las cosas, las autobiografías ambientales contribuyen a ello. Ellas amplían la perspectiva biográfica al nivel de la evolución del planeta y representan un medio mayor de aprendizaje en lo cotidiano de un nuevo arte de habitar la Tierra.

En resumen, la generación actual descubre que puede dejar la Tierra inhabitable para las generaciones futuras. El descubrimiento de esa mega crisis ecológica exige el desarrollo con urgencia de perspectivas inéditas de educación ambiental *por* y *para* ambientes durables (partes 1 y 2).

Al articular la formación del curso de la vida humana y social al curso de las cosas, las autobiografías ambientales desarrollan una pista de auto-eco-socio-formación original. Ellas abren el abordaje biográfico a la amplitud de la evolución del habitar el planeta y representan un medio mayor de aprendizaje en lo cotidiano de un nuevo arte de habitar la Tierra.

Referencias bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *La terre et les rêveries de la volonté*. París, Corti, 1948.

BACHELART, Dominique. *Écoformation et mise en oeuvre d'une réflexivité formatrice*. In: COLLOQUE INTERNATIONAL, Tours, Université de Tours, p. 335-340, 2007.

BERRYMAN, Tom. *L'autobiographie environnementale: la prise en compte des dimensions écologique dans les histoires de vie.* In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 2007, Tours, Université de Tours p. 331-334, 2007.

BOHME, H. *Eléments-Feu, Eau, Terre, Air*. dans Wulf Christophe, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. París, A. Collin, 1949.

BUBER, Martin. *Je et Tu*. París, Aubier. 1969. 1ére éd, 1923.

BULCAO, Marly. *Bachelard:* un regard brésilien. París, L'Harmattan, 2007.

CLERCIER, Chantal. *Temporalités et tissage aux fils de soi*: texture de fem-

me. In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 2007, Tours, Université de Tours, p. 207-211, 2007.

COLLOQUE INTERNATIONAL, 2007, Tours. *Le biographique, la réflexivité et les temporalité:* articuler langues, cultures et formation. Tours, Université de Tours, 2007.

DEVREUX, Georges. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. París, Flammarion, 1980.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra.* San Pablo, Fundação Peirópolis, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*. París, Gallimard, 1958. (1ère éd. 1954).

LUSSAULT, Michel. Habitat. In : LEVY, J.; LUSSAULT, M. (Dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. París, Belin p. 437-438, 2003.

MONTEAGUDO, José Gonzalez. *Approche biographique en formation à travers les objets.* In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 2007, Tours, Université de Tours. p 189-195, 2007.

MORIN, Edgar; KERN, *Anne Brigitte*. Terre-Patrie. París, Seuil, 1993.

____________; MOTTA, Raul; CIURANA, Elilio-Roger. *Éduquer pour l'ère planétaire:* la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine. París, Balland, 2003.

PASSEGGI, M. C. et al. *Biographisation et genres auto-biographiques.* In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 2007, Tours, Université de Tours, p. 221-224, 2007.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *Les Histoires de vie*. París, Puf, 2007.

PINEAU, Gaston et al. (Coord.). *Habiter la Terre:* Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire. París, L'Harmattan, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou De l'éducation*. París, Flammarion, 1966. (1era ed. 1762).

ZAVALLONI, Marisa; LOUIS-GUERIN, Christaine. *Identité sociale et conscience:* Introduction à l'égo-écologie. Montreal, PUM, 1984.

4. Metodologías para el análisis e interpretación de fuentes autobiográficas: un análisis semántico[1]

LUIS PASSEGGI
Universidad Federal do Rio Grande do Norte

Una etapa crucial de las investigaciones con fuentes autobiográficas, conducidas según un enfoque cualitativo, es el análisis e interpretación de los datos lingüísticos recolectados: "mas tarde o más temprano en la investigación cualitativa, los textos se tornan la base del trabajo interpretativo y de las inferencias hechas a partir del conjunto de los datos empíricos" (FLICK, 2004, p. 222). Hay una gran variedad de metodologías de análisis a disposición del investigador. Algunas de ellas –como el análisis de contenido– son probadas y utilizadas hace varias décadas; otras, tienen una larga historia, pero fueron introducidas más recientemente, como el análisis argumentativo o el análisis del discurso. Todas esas metodologías suponen, explícita o implícitamente, diferentes concepciones del lenguaje. Más exactamente, trabajan con concepciones que enfocan diversos aspectos del lenguaje. Ellas formulan sus categorías de análisis de acuerdo con esas concepciones, tienen sus ventajas y encuentran sus límites en su adecuación a los objetos y objetivos de la investigación. O sea, al utilizar una determinada metodología de análisis de datos textuales empíricos, estamos asumiendo también ciertas concepciones sobre el lenguaje y su funcionamiento.

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte – IFRN – Natal, Brasil.

Proponemos un abordaje de los *memoriales* que enfoca el significado lingüístico de los textos. Denominaremos a esa propuesta "análisis semántico": ese rótulo indica que las categorías se originan en la semántica lingüística y distingue el abordaje de los otros enfoques del texto existentes en la metodología de la investigación cualitativa.

Nuestra exposición se organiza en tres partes. En la primera, examinamos algunas de las metodologías de análisis de textos disponibles para la investigación cualitativa. En la segunda parte, caracterizamos nuestra propuesta de análisis semántico y presentamos categorías para el estudio de los memoriales. En la tercera parte, ejemplificamos los procedimientos concretos de análisis. En las consideraciones finales sintetizamos los principales aspectos y pasos del análisis semántico.

Enfoques analíticos de los textos en la investigación cualitativa

Bauer y Gaskell (2002, capítulos 8 a 12) caracterizan cinco tipos principales de análisis de datos textuales en la investigación cualitativa: el análisis de contenido clásico (BAUER, 2002), el análisis argumentativo (LIAKOPOULUS, 2002), el análisis del discurso (GILL, 2002, el análisis de la conversación (MYERS, 2002) y el análisis retórico (LEACH, 2002). Sin duda, otros podrían ser agregados a esta lista: análisis narrativo, análisis proposicional, análisis (de lingüística) textual, análisis de la enunciación, etc., pero a pesar de su interés intrínseco, ellos no serán abordados en este trabajo. El cuadro I sintetiza, para los cinco análisis inicialmente mencionados, una caracterización general de la metodología, su concepción de lenguaje (o del texto, del discurso, del significado) y las categorías descriptivas que utiliza. El cua-

dro 2 indica los pasos a ser seguidos para implementar las metodologías. Finalmente, el cuadro 3 presenta sus ventajas y límites. Los tópicos que figuran en cada cuadro están muy próximos a los presentados por los respectivos autores: cuando la citación no esté explicitada, nuestras formulaciones pueden ser consideradas citaciones indirectas.

No cuestionaremos ni problematizaremos esas síntesis -a no ser de forma extremadamente puntual-, pues no es ese el objetivo de este trabajo. La forma de presentación de esos abordajes corresponde a la comprensión que tienen de ellas investigadores competentes y experimentados, especialistas en metodología cualitativa. Corresponde también la utilización por esos investigadores para producir resultados concretos de investigaciones, ejemplificados en forma detallada y convincente. En ese sentido, consideramos que ellas son todas metodológicamente satisfactorias.

Análisis de contenido	Análisis argumentativo	Análisis del discurso	Análisis de la conversación	Análisis retórico
Caracterización				
"Procesamiento de la información en que el contenido de la comunicación es transformado a través de la aplicación objetiva y sistemática de reglas de categorización". (The analysis of communication content, Paisley, W.J., 1969, apud, BAUER, 2002, p.192)	"análisis de las estructuras de la argumentación, con propósito de comprender mejor los parámetros que influencian los debates públicos (…) El objetivo del análisis de la argumentación es documentar la manera en cómo las afirmaciones son estructuradas dentro de un texto discursivo, y evaluar su solidez". (LIAKOPOULOS, 2002, p. 219)	"[tiene] cuatro temas principales: una preocupación con el discurso en sí mismo; una visión del lenguaje como constructivo (creador) y construido; un énfasis en el discurso como forma de acción; y una convicción en la organización retórica del discurso". (GILL, 2002, p. 247)	"...interesada en como los participantes organizan la interacción de momento a momento". (MYERS, 2002, p. 272)	El análisis de los actos de persuasión. Investigación de "textos y discursos orales [para desarrollar] teorías de cómo y por qué ellos son atractivos y persuasivos, por qué ellos se desarrollaron en momentos específicos, qué estructuras de argumentación, metáforas y principios estructurantes están en acción". (LEACH, 2002, p. 293)
Concepción del lenguaje				
Los textos tienen contenidos manifestados. Visión realista y representacional.	"toda habla que incluye debate se desarrolla alrededor de un bloque básico: el argumento. El argumento forma la espina dorsal del habla". (id., p.219).	"rechazo de la noción realista de que el lenguaje es un medio neutro de reflexión, o descripción del mundo, y una convicción de la importancia central del discurso en la construcción de la vida social". (id., p. 243)	Las hablas son interacciones específicas en situaciones particulares.	El discurso es intrínsecamente persuasivo.
Categorías de análisis				
Unidades de muestras y de registro; unidades sintácticas; unidades proposicionales; unidades temáticas o semánticas; categorización; codificación.	Estructura del argumento: datos; calificador; proposición, refutación; garantía; apoyo.	"En algún lugar entre la "transcripción" y la "elaboración del material", la esencia de lo que sea hacer un análisis del discurso parece escapar: siempre indefinible, ella nunca puede ser captada por descripciones de esquemas de codificación, hipótesis y esquemas analíticos". (GILL, 2002, p. 250)	Secuencia; preferencia; tópico; turno; formulación; indexación.	Tipos de discurso persuasivo: los tres géneros: deliberativo, judicial y epidíctico. Invención, disposición, estilo, memoria, presentación. Éthos, Páthos, Lógos.

Cuadro 1. Metodologías para la interpretación de textos en la investigación cualitativa

Análisis de contenido	Análisis argumentativo	Análisis del discurso	Análisis de la conversación	Análisis retórico
1. La teoría y las circunstancias sugieren la selección de textos específicos. 2. Haga una muestra caso; existen muchos textos para analizar. 3. Construya un referencial de codificación que se ajuste tanto a las consideraciones teóricas como a los materiales. 4. Haga un prueba piloto, revise el referencial de codificación y defina explícitamente las reglas de codificación. 5. Pruebe la fidedignidad de los códigos y sensibilice los codificadores para las ambigüedades. 6. Codifique todos los materiales en la muestra, y establezca el nivel de fidedignidad general del proceso. 7. Construya un archivo de datos para fines de análisis estadístico. 8. Haga un folleto incluyendo a) lo racional para el referencial de codificación; b) las distribuciones de frecuencia de todos los códigos; c) la fidedignidad del proceso de codificación. (BAUER, 2002, p. 215)	1. Recolecte una muestra representativa que incorpore los puntos de vista de todas las partes interesadas en el debate. 2. Sintetice los puntos principales en un párrafo, parafraseando lo mínimo. 3. Identifique las partes usando las definiciones presentadas y pruébelas en relación a la fidedignidad. 4. Compare todas las partes del argumento en una presentación esquemática a fin de que ellas puedan ser leídas en relación de unas con las otras 5. Presente una interpretación en términos del contexto general y del mérito de lo completo del argumento. (LIAKOPOULOS, 2002, p. 241)	1. Formule sus cuestiones iniciales de investigación. 2. Escoja los textos a ser analizados. 3. Transcriba los textos en detalle. Algunos textos, tales como material de archivo, artículos de periódico o registros parlamentares, no necesitan transcripción. 4. Haga una lectura escéptica e interrogue el texto. 5. Codifique tan inclusivamente como sea posible. Tal vez quiera revisar sus cuestiones de investigación, a la medida que surjan criterios en el texto. 6. Análisis, a) examinando regularidad y variabilidad en los datos, y b) creando hipótesis tentativas. 7. Pruebe la fidedignidad y la validez a través de: a) análisis de casos desviantes; b) comprensión de los participantes cuando sea apropiada, y c) análisis de la coherencia. 8. Describa minuciosamente. (GILL, 2002, p. 267)	1. Planifique el local de la investigación de tal modo que permita una grabación de audio nítida (y si es posible de video). 2. Incluya en la transcripción todos los falsos comienzos, repeticiones, pausas rellenadas y aspectos temporales, tales como silencios y superposiciones de habla. 3. Comience con transiciones turno a turno, investigando cómo cada turno es presentado como relevante en comparación al turno anterior o a los turnos anteriores. 4. Considere principalmente los turnos desechados -aquellos marcados por prefacios, demora o modificaciones. 5. Para todo parámetro que encuentre, investigue lo que acurre en aquellos casos en que el modelo no es seguido. 6. Pruebe todos los modelos que usted encuentre en oposición con el habla normal. (MYERS, 2002, p. 287-288)	Aunque el análisis retórico tienda a resistir a la codificación, y cada análisis sea diferente, exactamente como cada texto es diferente, las siguientes orientaciones pueden ser un punto de partida útil. 1. Establecer la situación retórica del discurso a ser analizado. 2. Identificar los tipos de discurso persuasivo empleando la teoría de la estasis (estabilidad). 3. Aplicar los cinco cánones retóricos 4. Revisar y mejorar el análisis, empleando las orientaciones reflexivas. (LEACH, 2002, p.316-317)

Cuadro 2. Pasos para implementar los análisis

Análisis de contenido	Análisis argumentativo	Análisis del discurso	Análisis de la conversación	Análisis retórico
Ventajas: sistemática y pública; hace uso principalmente de datos brutos que aparecen naturalmente; puede lidiar con grandes cantidades de datos; se presta para datos históricos; ofrece un conjunto de procedimientos maduros y bien documentados Límites: la separación de unidades de análisis introduce inexactitud de interpretaciones: citaciones fuera de contexto son fácilmente engañadoras; tiende a enfocar frecuencias, y de ese modo descuida lo que es raro y está ausente; la categorización pierde la secuencialidad del lenguaje del texto; investigadores individuales construyen su propia muestra y su propio referencial de análisis.	Ventajas: Influyente en el campo de investigación sobre la argumentación; significa una ruptura con el rígido sujeto de la lógica formal; ofrece una forma básica y flexible, casi geométrica, de análisis de la argumentación. Sus ideas fueron exploradas en una cantidad de estudios. "argumentación típica de la ciencia; argumentos de política pública; en psicología del desarrollo, sobre argumentación en trabajos escolares; entre profesores y administradores de una escuela; efectos sobre lectores de un texto persuasivo/argumenta tivo sobre la Guerra del Golfo]" Límites: modelo demasiado simple para el análisis de estructuras complejas que ocurren en el mundo concreto; mal definido en términos de sus partes estructurales y sus tipos; la flexibilidad de la estructura del argumento permite varias interpretaciones de los componentes de la argumentación.	¿Produce generalización empírica amplia? "La respuesta corta es: no. El análisis del discurso no busca identificar procesos universales y, en verdad, los analistas del discurso critican la noción de que tales generalizaciones son posibles" (id., p.264) ¿Es representativo? "Hablando de manera general, los analistas de discurso están menos interesados en el tema de la representatividad que en el de contenido, organización y funciones de los textos" (ib. 266). ¿Produce datos fidedignos y válidos? Los analistas de discurso han sido extremadamente críticos respecto de muchos métodos existentes para asegurar fidedignidad y validad" Ib.). Cuatro ponderaciones pueden ser hechas para evaluar eso: análisis de casos desviantes; comprensión de los participantes; coherencia; evaluaciones de los lectores. ¿Cuál es entonces el status de un análisis? "Un análisis de discurso es una lectura cuidadosa, próxima, que camina entre el texto y el contexto, para examinar el contenido, organización y funciones del discurso (ib., p. 266)	Ventajas: "un análisis atento a los datos hablados transcritos, siguiendo modelos basados en el análisis de la conversación, puede llevar a comprensiones más claras sobre los datos recogidos para proyectos de investigación en ciencia social (...) tal análisis puede proporcionar un camino para examinar las categorías de los participantes, descubriendo lo que ellos toman como relevante y esas categorías, proporcionando una explicación explícita para aquello que podría, de otro modo, ser dejado a las vagas intuiciones del analista; puede ser también un modo para mejorar técnicas de investigación, y para reflexionar sobre la situación de la investigación y sobre el lugar del investigador dentro de ella" (MYERS, 2002, p. 287). Límites: "requiere una grabación y una transcripción cuidadosas y un análisis lento. Para algunos investigadores es semejante a acrecentar un montículo de tierra a la montaña de sus datos". (ib., p. 287).	Ventajas: tiene "su efecto máximo en discursos completos, convencionales y con objetivos sociales" (LEACH, 2002, p. 307) Hablas de políticos, editoriales de periódicos y discursos de abogados. También: documentos oficiales, discursos orales y los diversos discursos académicos. Límites: la amplitud de sus formalismos (los "cinco cánones" y sus subcategorías) que dan la impresión que deben ser aplicados en cada caso. Pero eso puede ser de poco interés y aplicarse diferentemente conforme el texto. "En síntesis: el análisis retórico es un arte interpretativo. La debilidad aquí es que él no adopta la mayoría de los criterios sociales científicos que enfatizan uniformidad en el análisis y consistencia en la aplicación. Esa característica es, al mismo tiempo, la mayor fuerza y la mayor limitación del análisis retórico: por un lado, él es flexible e interpretativo: por otro lado, es inconsistente y sujeto a los carismas y a las limitaciones del analista" (LEACH, 2002, p.308).

Cuadro3. Ventajas y límites de las metodologías de análisis

El cuadro anterior presenta algunas diferencias entre los análisis, así como semejanzas. Destacamos las siguientes:

1. El *análisis de la conversación* solo es posible con datos de la oralidad (por ejemplo, entrevistas, focus groups), o su transcripción. Preferentemente, se utiliza para describir las interacciones conversacionales entre dos o más hablantes, pero puede ser usada para analizar el habla de un único locutor. No sería adecuado para el análisis de textos escritos (excluyéndose transcripciones de habla o hablas en un texto literario, por ejemplo). Ya los otros abordajes pueden ser utilizados tanto para análisis de textos escritos como hablados.

2. El cuadro sugiere que el *análisis de contenido* y el *análisis del discurso* son las metodologías más amplias, en el sentido en en la medida en que son independientes de que el texto sea escrito o hablado, así como de su género textual. En compensación, el *análisis argumentativo* parece direccionado preferencialmente hacia una mejor comprensión de los debates públicos y el *análisis retórico* enfocaría "discursos completos, convencionales y con objetivos sociales". (LEACH, 2002, p. 307). No obstante esa interpretación de los autores no es enteramente correcta, pues tanto el análisis argumentativo como el análisis retórico son utilizados para analizar muchos otros tipos de texto.

3. Las metodologías se superponen en diversos puntos: la proximidad entre un análisis argumentativo y un análisis retórico es bastante evidente. Paralelamente, "el análisis de la argumentación puede también ser teorizado como una forma de análisis de contenido" (LIAKOPOULOS, 2002, p. 237-239). Podríamos decir lo mismo respecto a los otros análisis: así, la definición del análisis de contenido dada por Weber (1985, apud BAUER, 2002, p. 192), como un conjunto de procedimientos para producir

inferencias válidas sobre un texto, su(s) productor(es) y los oyentes/lectores a los cuales se destina, se aplica prácticamente a todos los análisis, aunque ellos puedan no acordar en la interpretación de lo que es "texto", "productores", "inferencias", etc.

4. La observación precedente no significa que las metodologías son indistinguibles, o que son todas iguales, pues divergen en otros puntos importantes. La superposición de los abordajes más bien indicaría que hay aspectos que deben ser considerados por cualquier metodología, estén ellos manifestados o implícitos, y sean o no consecuencia de la intencionalidad del hablante/ escritor o de las interpretaciones del oyente/lector. De la misma forma, procedimientos como categorización y codificación (u operaciones equivalentes) del material, y criterios de fidedignidad y de validez son prácticamente inevitables para cualquier metodología de análisis de datos empíricos.

5. Las metodologías no son mutuamente excluyentes y puede ser necesario combinarlas conforme las especificidades de cada investigación. Del mismo modo, una metodología no puede ser aplicada de forma automática, independientemente de la teoría y de los objetivos de la investigación: "los métodos no son sustitutos de una buena teoría y de un problema de investigación sólido" (BAUER, 2002, p.125) o, dicho sin eufemismos: "un método no es un sustituto de ideas" (id., p. 214)

6. Cada uno de los análisis mencionados se desdobla en variantes y teorías concurrentes, dentro de su propia área: el análisis de contenido se subdivide en innumerables enfoques; en el análisis argumentativo y en el análisis retórico, hay trabajos fundamentales como los de la "nueva retórica" de Perelman y Olbrechts-Tyteca o las investigaciones de Philippe Breton

sobre argumentación y medios masivos de comunicación, que no son mencionados. En relación al análisis del discurso, del cual habría nada menos que cincuenta y siete variedades (Gill, 2002, p. 247), la situación parece aún más diversificada.

7. Finalmente, conviene enfatizar que los enfoques que estamos denominando "metodologías" o "métodos" son, originariamente, "teorías" que presuponen determinadas concepciones del lenguaje y de su funcionamiento (eso se aplica inclusive al análisis de contenido, con su comprensión empírica de los contenidos lingüísticos). Buena parte del dispositivo metodológico es una proyección de categorías teóricas y descriptivas de abordajes preexistentes y autónomos.

Tras la presentación de esos enfoques analíticos para la interpretación de textos en la investigación cualitativa, pasamos a proponer el abordaje que denominamos "análisis semántico".

El análisis semántico

Nuestra propuesta tiene un objetivo estrictamente metodológico: sugerir herramientas para el análisis de datos empíricos textuales, en este caso los memoriales, con base en categorías semánticas. Adoptamos un enfoque general del significado que es el de la semántica cognitiva. Pero también proponemos varias concepciones que no son específicas de ese abordaje, sino que son temas tradicionales y consensuados de la reflexión semántica más general (por ejemplo, la distinción entre palabras y sentencias o, como preferiremos, enunciados). También evitaremos tecnicismos innecesarios en la exposición y en la ejemplificación. En esa tarea, seremos auxiliados por el hecho de trabajar con categorías que

creemos hacen parte de las intuiciones de cualquier hablante sobre el significado y que pueden ser explicitadas, casi siempre, con lenguaje no técnico.

Se trata de una propuesta metodológica en construcción y bastante flexible. Eso implica un cierto ecleticismo en la selección de las categorías descriptivas y, sobre todo, en la búsqueda constante de un equilibrio entre la practicidad de los procedimientos sugeridos y el rigor de las nociones teóricas que los fundamentan. Cuando esos dos elementos estén en conflicto, daremos siempre prioridad al primero de ellos.

I. Una concepción del significado: conceptual, enciclopédico y organizado en esquemas (*frames*)

Nuestra propuesta de análisis se fundamenta en un abordaje específico del significado, la semántica cognitiva –una sub-área de la corriente lingüística denominada Lingüística Cognitiva, consolidada a partir de los años 80. Para la semántica (y la lingüística) cognitiva, el lenguaje no es una capacidad cognitiva autónoma: está estrechamente ligada a las otras capacidades cognitivas y funcionaría según los mismos principios generales. El significado surge como criterio y objetivo fundamental de la teoría y de la descripción lingüística. En esa concepción, la gramática y el léxico de una lengua son sólo las formas convencionales de organizar el contenido conceptual. Dos afirmaciones de la semántica cognitiva nos interesan particularmente: el significado lingüístico es de naturaleza *conceptual* y él es *enciclopédico*[2].

[2]. Nuestra propuesta se basa, principalmente, en Langacker, 1987, 1991ª, 1991b, 1998; 1999; 2000; 2008; Fillmore, 1982, 1992; Talmy, 2001, 2003; Croft; Cruse, 2004. Ver Evans; Green, 2006, para un panorama del área.

La semántica cognitiva tiene como objetivo describir la relación entre la estructura conceptual y la estructura semántica, tal como es organizada por el lenguaje. Examina categorías conceptuales básicas, como espacio y tiempo, escenas y eventos, entidades y procesos, movimiento y localización, entre otras. Por otro lado, sustenta que el significado depende tanto del contenido conceptual como de la forma como él es interpretado y formateado lexical y gramaticalmente. O sea, como él es conceptualizado por el lenguaje. La conceptualización consiste en la capacidad que los hablantes tienen de concebir y expresar lingüísticamente una misma situación de diferentes maneras. Ella se procesa a través del léxico y de la gramática cuando escogemos las palabras y construimos los enunciados. Podemos usar las palabras *educadora* o *profesora* o *docente* o *tía* para referir a la misma persona, pero ella es categorizada, conceptualizada, de forma diferente por cada una de esas palabras, pues se inserta en estructuras de conocimiento, de acción y de expectativas diferenciadas. De la misma manera, los enunciados "Mis padres me matricularon en la escuela" y "fui matriculado en la escuela por mis padres", aparentemente "dicen la misma cosa", pero en el primero, el foco de la atención está en los padres, pues es de ellos que se dice alguna cosa y, en el segundo, el foco es el niño, a pesar de ser los padres los que realizaron la acción (la gramática analiza esos fenómenos en términos de sujeto, objeto, frase pasiva, agente de la pasiva, etc., pero lo que nos interesa aquí es el aspecto semántico de esos procedimientos). Así, el orden en que aparecen las informaciones en el enunciado –y su propia construcción– es también relevante para su interpretación. La conceptualización aparece como inevitable en el uso lingüístico: en principio, no hay formas absolutamente neutras de construir lingüísticamente una situación, pero pueden haber formas más típicas o consensuadas de hacerlo. Por esa razón, en el abordaje que proponemos es esencial prestar atención a los detalles del

texto, pues ellos son reveladores de la construcción más precisa del significado y dan pistas relevantes sobre la organización semántica del texto (todo eso depende, evidentemente, de las cuestiones de la investigación).

La semántica cognitiva es también una semántica enciclopédica. Eso significa que no establece una distinción rigurosa entre lo que sería un significado "propiamente lingüístico" o "central" de una palabra (cómo ella aparece resumidamente en el diccionario) y los significados sociales, culturales o experienciales, que remiten a un conocimiento enciclopédico. Las palabras son puntos de entrada para estructuras de conocimiento más o menos complejas y organizadas. En la práctica de la comunicación, el conocimiento enciclopédico es ajustado por el contexto, que restringe las posibilidades semánticas. Ese conocimiento enciclopédico vinculado a las palabras es dinámico y abierto, y está siendo siempre enriquecido y modificado.

Si las palabras denotan conceptos y el significado es de carácter enciclopédico, eso implica reconocer también que los conceptos no están aislados o sueltos en la mente. Muchos están asociados por la experiencia y se organizan de manera bastante compleja. Esa organización es designada de varias maneras y tiene varios modelos que la explican. En la semántica cognitiva, una de las propuestas más importantes y más influyentes es la "semántica de *frames*" de Fillmore (1982; 1992). En las palabras de Fillmore, un ***frame*** es

> Cualquier sistema de conceptos relacionados de tal manera que para comprender uno de ellos tiene que comprenderse la estructura completa en la cual se articula; cuando uno de los elementos de esa estructura es introducido en un texto, o en una conversación, todos los otros se tornan automáticamente disponibles. (FILLMORE, 2006, p. 373)

La noción de *frame* engloba un conjunto de términos ya usados en la literatura: (esquema, guión, trama, modelo cognitivo, etc.) Respecto a la terminología, muchos trabajos en portugués utilizan *frame*, sin traducir la expresión; aquí, preferiremos *esquema conceptual* para enfatizar el carácter conceptual del significado y, al mismo tiempo, distinguirlo de la noción de "esquema" de otros abordajes.

De esa sucinta descripción de la semántica cognitiva, retendremos: que el significado es conceptual y enciclopédico; que las operaciones de conceptualización estructuran los contenidos conceptuales a través de opciones lexicales y sintácticas; y que los esquemas conceptuales subyacentes a los significados de las palabras y enunciados consisten en sistema de conceptos que son activados simultáneamente. A esos elementos básicos de nuestra propuesta, agregamos las siguientes categorías, que nos permiten lidiar más directamente con la materialidad de los datos.

II. Categorías para el análisis semántico

Las categorías de análisis semántico pueden tener como base las unidades lingüísticas. En ese caso, la distinción tradicional entre gramática y léxico se proyecta en la distinción entre una semántica lexical y una semántica gramatical. La semántica lexical se ocupa del significado de palabras lexicales, de contenido, como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. La semántica gramatical trata de los significados de las palabras gramaticales y de los elementos gramaticales (preposiciones, artículos, conjunciones, afijos, etc.), de las "partes del discurso" (clases de vocablos) y del significado de los enunciados. La mayoría de los manuales contemporáneos de semántica sigue esa orientación general, examinando tópicos que se vinculan ya sea al significado de la palabra o al significado de la sentencia[3]. Es

3. Cf. Lyons, 1995; Cruse, 1997, 2000; Allan, 2001; Jaszczolt, 2002; Loebner, 2002, Saeed, 2003; Touratier, 2004; Hurfoord, Heasley, Smith, 2007.

una perspectiva que parte de las formas lingüísticas para analizar significados. En la perspectiva de la semántica cognitiva, ella se justificaría en la medida en que las formas lingüísticas organizan los contenidos conceptuales.

No obstante, hay otra posibilidad que también se justifica en una perspectiva de semántica cognitiva. Consiste en invertir la perspectiva anterior, adoptando un punto de partida nocional y examinando categorías semánticas que van a manifestarse lingüísticamente (FRAWLEY, 1992). Adoptaremos este segundo abordaje que nos parece más directo y práctico para nuestro propósito metodológico. En vez de ver significados del texto como un producto del léxico y de la gramática (lo que es técnicamente correcto, pero puede ser de poca valía para el no especialista), podemos concebir el texto como una representación de participantes, acciones, circunstancias, características, relaciones, tiempo y espacio, entre otras informaciones. De hecho, esas nociones corresponden en gran parte a los valores semánticos típicos de las "partes del discurso", pero con la ventaja de que no necesitamos quedar limitados a su esfera (por ejemplo, el tiempo y el aspecto se manifiestan de varias formas, no sólo en el verbo; el espacio no es expresado sólo por adverbios de lugar etc). Ambas perspectivas son utilizadas en semántica y, en última instancia, todas trabajan con los mismo hechos, pero desde puntos de vista diferentes.

Nuestra propuesta considera las siguientes categorías en el análisis de los datos textuales: eventos, participantes; papeles semánticos; circunstancias; tiempo y aspecto; modalidad y negación; características; relaciones lógico-semánticas; polisemia y extensiones de significado y relaciones asociativas. A continuación, las caracterizamos sucintamente:

1. **Eventos**: corresponden a los diversos tipos de situación tales como estados, acciones y cambios de estado (hay varias subdivisiones

posibles). Son típicamente expresados por verbos o locuciones verbales.
"**Inicio** esta historia **puntuando** hecho de mi trayectoria" (Mem3)
"**Voy a estudiar** matemática para **ayudar**los" (Mem3)

Una precisión terminológica: a diferencia de las teorías semánticas contemporáneas -que usan el término "predicado" para designar el núcleo verbal de un enunciado (por oposición a sus "argumentos"-), mantendremos el término en su sentido tradicional de "lo que dice (predica) del sujeto", pues es una poderosa herramienta de análisis semántico. Para designar el verbo o la locución verbal como núcleo del enunciado usaremos el término "predicador": en los ejemplos anteriores (iniciar, puntuar, estudiar, ayudar) son predicadores.

2. **Participantes**: son las diversas entidades –seres, cosas, lugares, etc.- involucrados en los eventos. Son expresados por sustantivos o sintagmas nominales y desempeñan diferentes papeles semánticos en la estructura del enunciado. Uno de los principales participantes en los memoriales es, naturalmente, el propio autor, bajo la forma de narrador que produce, evalúa y comenta su propia historia y su propio escrito.

Dejaremos de lado en este texto, los llamados "determinantes" del sustantivo, como artículos, pronombres adjetivos y numerales. Ellos actualizan diversos valores semánticos básicos (definición/indefinición; posición, cuantificación, etc) y están en el origen de innumerables conceptualizaciones, como por ejemplo la distinción entre individuos (**el** profesor; **un** profesor), la pluralidad de individuos (mi escuela tenía **cuatro profesores**) y los enunciados con valor genérico (**los** profesores son educadores; **el profesor** es un educador; **un profesor** es un educador).

3. **Papeles semánticos**: especifican el papel de los participantes en relación con los eventos. Entre los papeles más útiles para nuestra propuesta (hay otras clasificaciones) retendremos:
a. Agente: iniciador de una acción, capaz de actuar voluntariamente.
"**la profesora** llamó a mi mamá" (Mem1)
b. Paciente: la entidad que sufre el efecto de alguna acción, frecuentemente con consecuencias en el cambio de su estado.
"... las constantes políticas de formación que son ofrecidas a los **profesores**" (Mem2)
c. Experienciador: la entidad que está conciente de la acción o estado descritos por el predicado, pero que no controla esa acción o estado.
"(yo) sentí la necesidad de encontrar alternativas de trabajo... (Mem1)
d. Beneficiario: la entidad en beneficio de la cual la acción es realizada
"...la formación recibida elevó **mi** autoestima (Mem1)
e. Instrumento: el medio por el cual una acción es realizada o alguna cosa se realiza.
"Recuerdo **mi cuaderno de caligrafía vertical** que era usado con la finalidad de mejorar la grafía" (Mem1)
f. Tema: la entidad que es movida por una acción o cuya localización es descrita.
"llevábamos **la licencia**, que era representada por **una piedra blanquita y ovalada** y la dejábamos sobre el pupitre de la profesora" (Mem1)
g. Locativo: el lugar más relevante para un evento, donde algo es situado o acontece. Puede ser la entidad que es punto de partica u origen de un evento; o punto de llegada para la cual alguna cosa se mueve, o aquella a través de la cual hay un desplazamiento.
"mis padres me pusieron en **una escuela particular**" (Mem1)

4. **Circunstancias espaciotemporales**: son, en realidad, "papeles circunstanciales", menos centrales del punto de vista de la sintaxis, pues pueden ser omitidos sin afectar la estructura del enunciado. No obstante, desde el punto de vista semántico, son esenciales para un análisis de los memoriales, ya que marcan las diferentes etapas temporales del trayecto de hacerse profesor, o los diferentes locales (no confundir esos locales con el locativo, que hace parte de la estructura del enunciado):
   "**En 1953**, mis padres me pusieron en una escuela particular" (Mem1)
   "**En esa escuela**, no nos daban merienda escolar" (Mem1)

5. **Tiempo y Aspecto**: el tiempo localiza un evento en el tiempo cronológico (presente, pasado, futuro), normalmente en relación a un punto de referencia. El aspecto remite al contorno interno de un evento, sus modos de desarrollo: se basa en distinciones como puntual / durativo; el inicio; en curso; concluso / inconcluso etc). Son categorías típicamente expresadas por los tiempos verbales, palabras o expresiones con valor temporal o de aspecto (comenzar a; durante; tras).

6. **Modalidad y Negación**: la modalidad expresa la actitud u opinión del hablante sobre lo que dice (posibilidad, obligación, adhesión, rechazo, etc.). Se manifiesta -por los auxiliares modales (poder, necesitar, deber, etc.) y expresiones modales (en mi opinión, creo que; supongo, etc.). La negación, globalmente, afirma la falsedad del enunciado. Es expresada típicamente por los adverbios de negación (no, nunca, jamás, etc.).

7. **Características de los eventos y de los participantes –** Consisten en calificaciones, atributos de entidades y eventos o de otro

núcleo semántico. Son explicitadas por adjetivos, adverbios, construcciones atributivas.

8. **Relaciones lógico-semánticas**: expresan relaciones lógico-semánticas entre enunciados o elementos del enunciado: causa, consecuencia, finalidad, comparación, etc.

9. **Polisemia y Extensiones de significado**: hay polisemia cuando una palabra tiene más de un significado. Es el caso más frecuente en una lengua. La extensión de sentido ocurre cuando una palabra usada para designar un objeto, acción, etc. es extendida a otros. Casos importantes y frecuentes de extensión de sentido son la metáfora y la metonimia.
   "estableceré **puentes** entre el ayer y el hoy" (Mem3)
   "las instituciones de enseñanza superior **fueron invitadas**" (Mem3)
   "mi formación es **fruto** de esa trilogía" (Mem3)

10. **Relaciones asociativas**: relaciones por las cuales una palabra es asociada a otra serie de palaras, básicamente a través de criterios de semejanza u oposición (sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc.). Puede aparecer en la secuencia del texto o ser inferida.

El cuadro siguiente sintetiza las principales categorías propuestas para el análisis semántico.

Categorías nocionales	Especificaciones	Expresión lingüística típica
Eventos	Acciones, estados, cambios de estado, etc.	Verbos o locuciones verbales
Participantes	Entidades -seres, cosas, lugares- involucrados en los eventos.	Sustantivos o sintagmas nominales
Papeles semánticos	Relaciones que especifican a los participantes de los eventos (Agente, Instrumento, Experienciador, Beneficiario, etc.).	Sustantivos o sintagmas nominales
Circunstancias espaciotemporales	Son papeles circunstanciales fundamentales del punto de vista semántico para designar el cuadro espaciotemporal.	Adverbios o expresiones equivalentes
Tiempo / Aspecto	Tiempo: localiza un evento en el tiempo cronológico. Aspecto: es el contorno interno de un evento, sus modos de desarrollo.	-Tiempos verbales -Palabras o expresiones con valor aspectual (comenzar a; durante, tras)
Modalidad / Negación	-Actitud u opinión del hablante sobre lo que dice (posibilidad, obligación, adhesión, rechazo, etc.) -Afirmación de la falsedad del enunciado.	-Auxiliares modales (poder, necesitar, deber, etc.) -Expresiones modales (en mi opinión; creo que, supongo, etc.) -Adverbios de negación
Características de eventos y participantes	Propiedades, atributos de participantes y eventos (u otros núcleos semánticos).	Adjetivos, adverbios, construcciones atributivas, etc.
Relaciones lógico-semánticas	Expresan relaciones lógico-semánticas entre enunciados o elementos del enunciado: causa, consecuencia, finalidad, comparación, etc.	Conjunciones, preposiciones, etc.
Polisemia / Extensiones de significado	Polisemia: palabra con uno o más significados relacionados. Extensión de sentido: cuando una palabra usada para designar un objeto, acción ,etc. es extendida a otros.	-Los diferentes significados de una palabra distinguidos por un diccionario, en el léxico mental de un hablante, etc. -Metáfora, metonimia etc.
Relaciones asociativas	Asociación de las palabras a otra serie de palabras a través de criterios de semejanza u oposición. Puede aparecer en la secuencia del texto o ser inferida.	Sinonimia, antonimia, hiperonimia, meronimia, etc.

Cuadro 4. Categorías para el análisis semántico

Esas categorías no constituyen una lista cerrada. Podrían ser subdivididas para un análisis más detallado (hay varias categorías “de a pares”: tiempo y aspecto, modalidad y negación, polisemia y extensiones de sentido). Por otro lado, puede haber superposiciones y fluctuaciones entre las categorías y sus elementos, y en ciertas ocasiones, podremos tener dudas sobre cómo identificar los valores semánticos de determinados elementos (ocurre bastante con los papeles semánticos: “x, ¿es beneficiario o paciente?” Pero eso es metodológicamente aceptable, y hasta positivo, pues lleva a poner atención en las conceptualizaciones más finas del texto.

Así, las categorías propuestas no deben ser pensadas como una cadena para un análisis exhaustivo y sin restos de los enunciados, sino como señalización de elementos a ser observados en un texto. En este sentido, son suficientes para comprender aspectos básicos de la organización semántica de los memoriales, como intentamos mostrar a continuación.

El análisis semántico de memoriales

Hay varias posibilidades para hacer un análisis semántico de los memoriales. Podemos analizar partes de los memoriales (episodios, escenas) y compararlas entre sí. Otra posibilidad es utilizar la comparación para alcanzar un denominador común de uno o varios conceptos de un esquema conceptual. Ambos procedimientos son válidos e intentaremos ilustrarlos. Para ejemplificar, utilizaremos tres memoriales de formación[4]. Ellos tienen una estructura común, pues son trabajos científicos, con metodología específica de elaboración, guiados por la participación activa de profesores orientadores y defendidos públicamente ante una comisión examinadora. Por lo tanto obedecen a normas de organización y deben abordar determinados contenidos. Varias investigaciones importantes a las que nos remitimos, analizaron ésos y otros aspectos relevantes de los memoriales[5].

4. Agradecemos a la Prof. Dra. Maria José Medeiros Dantas de Melo por la cesión de la versión digital de esos memoriales, que son parte de los datos empíricos analizados en su tesis de doctorado (Melo, 2008). Los memoriales fueron defendidos en 2007, como trabajo de conclusión del curso de Licenciatura en Matemática, en el Instituto de Educación Superior Presidente Kennedy –IFESP, Natal-RN. Están siendo designados en este texto, respectivamente como Mem1, Mem2 y Mem3. Las citaciones serán hechas sin indicar la página pues, para el análisis, utilizamos el texto sin formato, no habiendo correspondencia con la paginación original.

5. Cf. Barbosa, 2005; Carrilho, 2002, 2003, 2007; Melo, 2008; Passeggi. M.C., 2006ª, 2006b, 2006.c, 2007.

Examinaremos cómo se construye el significado del participante "profesor" (entendido como concepto más genérico, que alcanza varios otros) y de los conceptos asociados, relacionándolos a sus respectivos esquemas conceptuales. Es un tema ampliamente investigado y, por eso, nos permitirá tener una idea más clara de la utilidad del método propuesto, aunque no podamos profundizar en nuestro análisis.

I. Participantes y Relaciones asociativas

Examinemos inicialmente los resúmenes de los memoriales desde el punto de vista de sus participantes y de las relaciones asociativas que son establecidas. Cada resumen coloca una cierta concepción de profesor pero también equivalencias, oposiciones y relaciones con otros conceptos, o sea, construye un esquema conceptual del profesor. Seleccionamos los fragmentos siguientes para el análisis.

Mem1	Mem2	Mem3
-"mi quehacer pedagógico como educador actuante"; -"el verdadero papel del profesor, que debe ser el de mediador, en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática"; -"el educador como foco esencial de la educación"; -"el profesional"	-"trayectoria escolar y profesional"; -"transformación de la práctica pedagógica por medio de la formación del profesor de matemática".	-"el ingreso en la docencia aún adolescente, recordando las experiencias adquiridas a lo largo del ejercicio del magisterio". -"búsqueda de renovación profesional, culminando con el curso de habilitación en matemática".

Cuadro 5. Los participantes en los resúmenes

El término profesor aparece sólo dos veces, en Mem1 y Mem2, pero no en Mem3, y eso ya puede sugerir una pista de interpretación. Los resúmenes proporcionan equivalentes: educador, profesional, mediador. También caracterizan esos términos: el educador tiene un papel (un verdadero papel: mediador), conduce un proceso, es el foco de la educación, es un profesional. O sea, los resúmenes

colocan un conjunto de características y de predicados del profesor que pueden ser verificados en los textos de los memoriales.

En Mem2 aparece una relación importante entre formación (con e el valor semántico de instrumento: "transformación **por medio de** la formación")/ transformación, parcialmente presente en Mem1 (dispositivos de formación), así como la explicitación de una trayectoria. Esa idea de trayectoria está también presente en Mem1, en la expresión "busco hacer relaciones entre mi vida estudiantil, la práctica actual y la del pasado".

Mem3 no utiliza el término "profesor" pero pone dos expresiones relacionadas: "ingresar en la docencia" y "ejercicio del magisterio". Pone también una idea de trayectoria: "experiencias adquiridas *a lo largo* del ejercicio del magisterio".

Esas observaciones nos permiten establecer una primera red de relaciones asociativas que delinea varios esquemas conceptuales alrededor de los participantes, de las características, de los predicados, de las modalidades y eventos, así como de nociones de tiempo y espacio:

- Participantes – {profesor, educador, mediador, foco de la educación, profesional}
- Participantes que remiten al Tiempo / Espacio – {trayectoria, transformación, ingreso, a lo largo de, búsqueda..., formación}
- Eventos – {recordando, culminando}
- Características – {verdadero (papel), (profesor) mediador, (foco) esencial}
- Modalidad – {debe ser}

Esas consideraciones deben ser redefinidas y explicitadas, considerando las conceptualizaciones y los esquemas conceptuales que cada una de ellas evoca. Una posibilidad de comparación, a partir de los resúmenes, sería verificar si los esquemas conceptuales sugeridos en ellos son retomados en los textos y de qué mane-

ra. En Mem2 y Mem3, un análisis preliminar indica que sí. En Mem1, no se retoman, en el cuerpo del memorial los conceptos de "mediador" ni "mediación", y la palabra "educador" sólo aparece dos veces, en la última página. ¿Cuál sería el motivo? Sería necesario un análisis más profundo para desmenuzar las diferentes relaciones asociativas establecidas, tal vez tener datos complementarios y, sobre todo, verificar si se trata de un modelo consistente en los memoriales y en qué tipo de memoriales. Son otras tantas posibilidades de investigación que se abren.

II. Eventos

Continuando con los resúmenes, examinemos ahora cómo son construidos los eventos. Utilizamos una transcripción que presenta primero el verbo o la locución verbal y, enseguida, los principales participantes, entre paréntesis.

Mem1	Mem2	Mem3
Escribo (yo, fragmentos de mi infancia) **Describo** (yo, hechos de la vida profesional) **Intento buscar** (yo, lo nuevo) **Para poder mejorar** (mi crecimiento intelectual) **Resaltando** (las contribuciones) **Hizo comprender** (el curso, a mí, el verdadero papel del profesor) **Debe ser** (el verdadero papel del profesor, el mediador) **Intento hacer** (relaciones entre mi vida estudiantil...) **Hizo percibir** (a mí, la importancia de la formación permanente) **Pretendo continuar** (yo, en búsqueda de la formación continua) **Sé que** (yo, los avances científicos) **Exigen** (los avances científicos, del profesional) **Actualícese** (el profesional)	**Son reconocidas** (por mí, las reflexiones y experiencias) **Se dio** (el proceso de enseñanza aprendizaje) **Inicio** (este trabajo) **Presentando** (una breve reflexión) **Me propuse** (una reflexión) **Busco insertarme** (en este contexto) **Gana** (la formación, un carácter de importancia) **Somos sometidos** (nosotros, por la necesidad) **Reflexiono** (sobre la estructura curricular) **Me proporcionó** (ella, momentos de construcción...) **Buscan dar** (momentos de construcción, un direccionamiento más seguro)	**Tiene inicio** (este trabajo) **Cito** (a Sócrates) **Demostrando** (el conocimiento de mis limitaciones) **Hablo** (del dolor del luto) **Recordando** (las experiencias y saberes) **Culminando** (con el curso) **Constato que es** (posible y necesario) **Encarrilar** (por los caminos eficientes) **Aumentar** (mi aprendizaje) **Vendrá a ser** (el aprendizaje) **Vivenciando** (todas las vueltas de la vida) **Enriquecen** (las vueltas ...)

Cuadro 6. Los eventos

Recomendamos poner los verbos o las expresiones verbales tal como aparecen en el texto. Esto es, conjugados, conservando también las estructuras pasivas, comenzando inclusive con mayúscula si fuera inicio de enunciado, pues ayuda a comprender modelos, por lo menos en un primer momento del análisis. También es importante registrar los principales participantes del evento, haciendo pequeñas adaptaciones, si es necesario (siempre registrarlas). Otras anotaciones -como la del análisis proposicional- tienden a presentar el verbo en el infinitivo. La razón para no hacer eso es que tiempo y aspecto son categorías importantes de nuestro análisis. También la noción de conceptualización es fundamental y se expresa en las palabras y en las construcciones concretamente utilizadas: es necesario volver siempre a ellas para verificar el análisis. Pero nada impide que en otro momento de la investigación optemos por la notación infinitiva, o cualquier otra exigida por la investigación.

Los verbos de Mem1 están en su mayoría en la 1ª persona del singular, indicando, convencionalmente, la explicitación del autor. Varios de esos eventos son representados por perífrasis (intenta buscar, intento hacer, pretendo continuar), en las cuales las modalidades marcan un compromiso más directo del autor (intento, pretendo). En la mayoría de esos enunciados, el autor aparece en el papel semántico de agente.

Mem2 presenta dos estructuras pasivas (son reconocidas, somos sometidos), pero en la primera el autor tiene el papel de agente de la pasiva y en la segunda, el de paciente. En otros tres enunciados, el autor está claramente en el papel de agente (Inicio, me propuse, busco).

Situación semejante aparece en Mem3, en donde hay tres formas en la primera persona, explicitando el agente (cito, hablo, constato). Predominan las formas del verbo, que no expresan tiempo y modo, pero focalizan el aspecto: el proceso está en

curso (demostrando, recordando, culminando, vivenciando). Además, esa construcción del sentido es compatible con la intención general de Mem3, así como son compatibles las opciones de Mem1 y Mem2. Son formas diferentes de construir el sentido y de explicitar el compromiso de los autores, su "hacer" y sus "estados", sin que eso signifique que hay una manera más "cierta" o más "correcta" de realizarlo.

En síntesis, de la misma manera que los participantes y las relaciones asociativas categorizaban y conceptualizaban 'profesor" desde diferentes puntos de vista, también la selección de los eventos, del tiempo, del aspecto, de la modalidad y de los papeles semánticos del evento remiten a una construcción del significado particular.

A continuación, complementamos el concepto de "profesor", con base en los eventos de los cuales participa y en las formas como es caracterizado. Básicamente nos concentramos en los predicados atribuidos al profesor.

III. Características del profesor

El cuadro que sigue reúne una selección de características y eventos referidos en dos memoriales, en el orden en que aparecen en los textos. Son predicados atribuidos a diferentes profesores, por eso orientan la interpretación hacia un denominador común (hicimos pequeñas adaptaciones y, cuando fue necesario, citamos un segmento mayor del texto, para mayor claridad).

Mem1	Mem2
- era la joven M.C.B. - llamó a mi madre y la aconsejó - trataba a todos con mucho cariño - era una persona muy creativa y organizada - era una referencia de honor para alumnos y profesores del antiguo primario - tenía gran liderazgo en la comunidad por ser muy dedicada a la docencia y con eso demostraba su capacidad y su amor a la profesión - llamaba al alumno y él entregaba el regalo a su madre - cada día escogía una dupla de alumnos - contábamos con la colaboración de la profesora - formaba dupla para ayudar a la profesora - teniendo clases particulares con la hija de mi profesora - me saludó con un “pellizco” en la barriga - esa actitud del profesor fue de mucho valor para mi padre - en la época, el profesor tenía que ser enérgico - hoy, el profesor busca ser amigo del alumno - profesor muy rígido - notó mi esfuerzo - nos rindió los elogios del profesor - era portadora de dos bellezas: la física y la interior - se mostró firme y amigable - recibí de las manos de la profesor A. el recuerdo - sentí en su mirada la alegría por la confianza que ella depositó en mí - busqué ayudar a la escuela, inicialmente, animando las fiestas de junio.	- en esta colectividad están incluidos profesores, alumnos y otros profesionales - políticas de formación que son ofrecidas a los profesores - ejerciendo el relevante papel de profesor - “encarnaba” bien el carácter “superior” de la disciplina. Circunspecto, rígido, exigente; a pesar de eso fue ejemplo para muchos estudiantes. Ejemplo de corrección, puntualidad y exigencia en las evaluaciones, aprendiendo de todo lo que era “transmitido” conforme la metodología de la época, pautado en la tendencia pedagógica tradicional - la desaprobación en matemática (...) o si por la metodología del profesor - todo nuevo: escuela, profesores, metodología, horario - las pocas horas de clase eran sacrificadas por las ausencias de los profesores - en el colegio Santa Águeda, que tenía tradición en la formación de profesores - asumiendo, como profesor “laico” la cátedra de Geografía - en la escuela municipal era profesor - cambié de categoría de TE – D a la de profesor - hice concurso público para profesor - por la política de los gobernantes que pagaban bajos salarios a los profesores - el FUNDEF mejoró sustancialmente los salarios pagados a los profesores en los municipios.

Cuadro 7. Las características del profesor

Se nota claramente la diferencia de enfoque entre los memoriales y la imagen del profesor que es construida en cada uno de ellos. En Mem2, la construcción es más neutra y objetiva, pero distante. Los profesores son, desde el punto de vista semántico, casi siempre pacientes u objetos (en relación a la iniciativa de los eventos); hay una aparición de construcción estativa (“era profesor”) y una única aparición -aunque bastante desarrollada-, como agente del proceso, en la figura del profesor circunspecto (“encarnaba” bien el carácter “superior” de la disciplina).

Mem1 construye el significado de forma diferente, con los profesores como agentes o con características positivas (“era portadora de dos bellezas”); inclusive el “pellizco” -que es, potencialmente, una demostración de agresividad- es evaluado

positivamente en la medida en que “esa actitud del profesor fue de mucho valor para mi padre”. Tenemos aquí una articulación entre los esquemas conceptuales de la familia y de la escuela (padre/profesor) que se superponen en la demostración de autoridad y en la evaluación de comportamientos.

Esas diferencias de conceptualización del profesor de Mem1 y Mem2 son compatibles con otros datos, como el hecho de que Mem1 utiliza el término “profesora” treinta y ocho veces en el memorial, mientras Mem2 no lo utiliza nunca.

Mem1 y Mem2 mantienen constantes, a lo largo de sus textos, las características atribuidas a los profesores que dedujimos anteriormente. Mem3, no citado aquí, tiene aún un modelo diferenciado y exhibe otras categorías (profesor educador vs profesor transmisor). Muestra también otros contenidos matemáticos, menos presentes en otros memoriales considerados. Un estudio más profundo detallaría y compararía esos diferentes procedimientos de construcción del significado, tal como hicimos con los resúmenes.

Cada uno de los memoriales presenta, sin duda, un esquema conceptual para “profesor”, que contiene diferentes elementos. Por falta de espacio, tuvimos que limitarnos a ejemplificar fragmentos de esos esquemas conceptuales, sin poder profundizar su estructura. Pero podemos avanzar hacia algunas observaciones generales.

En realidad, al considerar el trayecto de los autores en las diferentes etapas de la vida (estudiantil-profesional-formación en el IFESP-perspectivas), se percibe que sus esquemas conceptuales van siendo ajustados y enriquecidos: nuevos conceptos van siendo añadidos y los antiguos van siendo reformulados, y con eso, todo el esquema. En ese sentido, los esquemas son dinámicos. Es importante percibir también que hay un esquema conceptual previo: el de la institución que organiza el escrito de los memoriales, y que es ajustado y discutido durante la elaboración de los mismos

con los profesores orientadores. Esa especificidad puede no ser encontrada en otras instituciones o en otras situaciones que exigen el memorial (por ejemplo, los memoriales para concurso de los profesores universitarios), pero que, ciertamente, tienen un esquema conceptual implícito que cabe al autor identificar y situarse en relación a él.

En el caso de los memoriales considerados, el esquema conceptual canónico de la institución sobre el "hacerse profesor" sirve de parámetro para la elaboración de los esquemas conceptuales individuales a lo largo del proceso del escrito y, por eso mismo, constituye una poderosa herramienta de investigación comparativa. Su profundización, conforme las categorías propuestas en este capítulo, sería de interés bajo diversos aspectos: como fuente de investigaciones sobre los memoriales de la institución a partir de un punto de referencia (el esquema conceptual canónico); como elemento de comparación con los esquemas canónicos de otras instituciones; finalmente, como instrumento para auxiliar el proceso de escritura y de evaluación de los memoriales.

Conclusiones

Presentamos una síntesis de varias metodologías de análisis e interpretación de textos que pueden ser utilizadas en la investigación cualitativa. Hay otras que no fueron consideradas; aún dentro de las examinadas, hay numerosas corrientes y variantes. Eso también es válido para el análisis semántico que fue propuesto. Cabe evaluarlo ahora con los mismos criterios que utilizamos para los otros abordajes.

Presentamos la concepción de *significado* de la semántica cognitiva, destacando su carácter conceptual y enciclopédico, enfatizando las nociones de conceptualización y de esquema conceptual.

Completamos esa perspectiva con nociones semánticas para el análisis de los memoriales seleccionando varias categorías nocionales: eventos, participantes, papeles semánticos, circunstancias, tiempo y aspecto, modalidad y negación, características, polisemia y extensiones de significado, relaciones asociativas. Los pasos del análisis semántico de los memoriales, en una perspectiva comparativa, podrían ser los siguientes:

1. Selección de un conjunto de memoriales que van a ser analizados conforme las cuestiones de la investigación. En nuestra ejemplificación, seleccionamos tres memoriales;

2. Focalización de una parte de los memoriales: título, resumen, sumario o alguna de las partes canónicas del cuerpo del texto. O si no, considerar la totalidad del texto. En nuestra ejemplificación, hicimos ambas cosas: a) analizamos a los participantes en Mem1, Mem2 y Mem3, y los eventos en Mem1 y Mem2, en los resúmenes; b) verificamos las características generales atribuidas a los profesores, comparando Mem1 y Mem2;

3. Una vez seleccionados los datos, sugerimos analizar a los participantes y los eventos en los cuales están comprometidos, pues son los elementos básicos de la estructura semántica y en relación a los cuales los otros pueden ser situados. Dependiendo de la cuestión de la investigación, dos anotaciones próximas al texto son posibles: una anotación en la cual el evento es colocado en primer lugar, con los participantes entre paréntesis: "escribo (yo, fragmentos de mi infancia)", como es ejemplificado en II, o una anotación que sigue la secuencia normal del texto: "(la profesora) cada día escogía una dupla de alumnos", como en III. Deben ser usadas tablas para visualizar mejor los datos y utilizar recursos tipográficos para destacar ésta

o aquella categoría de elementos que interese a la investigación. Es fundamental aquí ver cómo son conceptualizados, esto es, denominados, los participantes y los eventos: ¿es un "profesor" o un "educador", o un "mediador", o un "facilitador" o un "profesional"? y ¿cuáles son los eventos relacionados a esos participantes? ¿"enseñar", "dictar clases", "educar", "transmitir conocimientos"? Cada una de esas designaciones remite a esquemas conceptuales diferentes, o ilumina diferentes aspectos de un mismo esquema conceptual;

4. Tras la identificación de participantes y eventos, puede examinarse cuáles son los papeles semánticos de los participantes y el tipo de evento junto con su tiempo y aspecto. Los elementos que remiten a las características y circunstancias pueden ser también analizados en esta etapa. Pero ese orden puede ser alterado y cualquiera de las categorías semánticas puede ser foco de una investigación, como cuando analizamos los predicados de los profesores;

5. El propio proceso de análisis desarrollado en las etapas precedentes lleva a la percepción de las relaciones asociativas y de esquemas conceptuales que van siendo deducidos y jerarquizados, facilitados por la comparación entre memoriales o partes de memoriales;

6. Todas las etapas pueden ser realizadas con diferentes grados de profundidad, correspondiendo a las necesidades de la investigación. Sugerimos que en todas las etapas el material esté siempre organizado visualmente, de manera de facilitar el reconocimiento y la observación de modelos: por ejemplo, en tablas en que un conjunto de ítems, como participantes, eventos, u otros, pueda ser rápidamente identificado y percibido así

también como las diferencias y semejanzas. También la cuantificación de los análisis es altamente deseable de manera que permita confirmar modelos o tendencias en la organización conceptual del texto, sobre todo si trabajamos en una perspectiva comparativa.

En relación a las ventajas y límites del análisis semántico, entendemos que constituye un instrumento importante para el análisis de los memoriales, así como de otros datos textuales. Puede ser utilizado de forma autónoma o en combinación total o parcial con otros métodos. Él mismo puede ser utilizado parcialmente, por ejemplo, para identificar sólo participantes y eventos o determinado tipo de participante o de evento, o una modalidad, o negación, etc.

En la medida en que describe la representación lingüística de las estructuras conceptuales articuladas en el texto -y suponiendo que todo texto tenga estructuras conceptuales-, se trata de un nivel básico, inevitable, de organización de los contenidos. Además de ser conceptual, es enciclopédico y se asienta en estructuras y procesos cognitivos, por eso parece ser suficientemente flexible para adaptarse a diferentes contextos de investigación. Como en el caso de cualquier metodología, sus horizontes dependen de la combinación de la competencia del investigador, de su teoría y de las preguntas que son formuladas.

Finalmente se trata de una propuesta metodológica en elaboración, de la cual nos limitamos a explicitar un conjunto básico de nociones. Hay varias otras que no fueron presentadas por ser profundizaciones o desdoblamientos muy directos de los tópicos mencionados, inclusive propuestas, que no están suficientemente elaboradas. De todos modos, entendemos que los aportes aquí presentados -de la forma como fueron expuestos o con adaptaciones- pueden ser de utilidad para el análisis de los memoriales.

Referencias bibliográficas

ALLAN, K. *Natural language semantics*. Oxford, Blackwell, 2001.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. *Im.per.feições de um auto.retrato: pesquisaformação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres professoras*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W. Y GASKELL, G., p. 189-217, 2002

___________ Y GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARRILHO, M. de Fátima Pinheiro. *As estratégias interativas do tutor no processo de construção do memorial de formação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

___________. de Fátima Pinheiro. *Diretrizes para elaboração do Memorial de Formação*. Mimeo. Natal, IFESP, 2003.

___________. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora*: vivências e escrita de si. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press, 2004.

CRUSE, A. *A glossary of semantics and pragmatics*. Edinburgh, Edinburgh University, Press, 2006.

__________. *Meaning in language*. Oxford University Press, 2000.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics*. An introduction. Mahwa, New Jersey; London, Lawrence Erlbaum, 2006.

EVANS, V. *A glossary of cognitive linguistics*. Salt Lake City, The University of Utah Press, 2007.

FILLMORE, Ch. Frame semantics. In: J. Geeraerts, D. (Ed.) *Cognitive Linguistics. Basic readings*. Berlin; New York, Mouton de Gruyter, p. 373-400, 2006 [1982].

FILLMORE, Ch. J., ATKINS, B. T., Toward a frame-based lexicon. The semantics of RISK and its neighbors. In: Lehrer, A.; Kittay, E. F. (Ed.), 1992.

FLICK, U. Uma Introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAWLEY, W. *Linguistic semantics*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1992.

GEERAERTS, D. *Cognitive linguistics*. Basics readings. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2006.

___________.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, 2007.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W. Y GASKELL, G., 2002, p. 244-270, 2002

HURFORD, J. R.; HEASLEY, B.; SMITH, M. B. *Semantics*. A coursebook. 2d. ed. Cambridge University Press, 2007.

JASZCZOLT, K. M. *Semantics and Pragmatics*. London, Pearson Longman, 2002.

LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar*. A basic introduction. Oxford University Press, 2008.

______________. Assessing the Cognitive Linguistic Enterprise. In: Janssen, T.; Redeker. G. (eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin, Mouton de Gruyter, p. 13-59, 1999.

______________. *Foundations of cognitive grammar*. Vol I e II. Stanford, CA, Stanford University Press, 1987, 1991a.

______________. *Concept, image and symbol*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 1991b.

______________. *Grammar and conceptualization*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2000.

LEACH, J. Análise retórica. In: BAUER, M. W. Y GASKELL, G., p. 293-318, 2002.

LEHRER, A.; KITTAY, E. F. (Ed.) *Frames, fields and contrasts.* New essays in semantic and lexical organization. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1992.

LIAKOPOULUS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M. W. Y GASKELL, G., 2002, p. 218-243, 2002.

LOEBNER, S. *Understanding semantics*. London, Hodder Arnold, 2002.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de. *Olhares sobre a formação do professor de matemática*. Imagem da profissão e escrita de si. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PASSEGGI, Luis. Gramática cognitiva e significado: tópicos de semântica cognitiva. Revista *Odisséia*, v 9, n. 13-14, p. 23-31. Natal: Edufrn. ISSN 1413-4640. 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação*: pesquisa e ensino p. 257 – 268, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006b.

______________. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos Memoriais de Formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica*. Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 203 – 218 , 2006ª.

______________. As duas faces do memorial acadêmico. Odisséia, Natal, v. 9, n. 13-14, p. 65–75, 2006c.

______________. Memorial de Formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. Presente!, Salvador, ano 15, n. 2, p. 34 – 37, jun. 2007.

SAEED, J. I. *Semantics*. 2d ed. Oxford, Blackwell, 2003.

TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*. v. I e II. Cambridge, Mass, MIT Press, 2001, 2003, 2v.

Discursos de la memoria docente

Daniel H. Suárez
Elizeu Clementino de Souza
Maria da Conceição Passeggi

5. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes

Daniel H. Suárez
Universidad de Buenos Aires y
Laboratorio de Políticas Públicas

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de indagación-acción-formación orientada a reconstruir, tornar públicos e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (SUÁREZ, 2005 y 2006). Informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones horizontales y de colaboración entre investigadores y docentes, esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos por parte de docentes e investigadores, y también estimulan la configuración de "comunidades de atención mutua" (CONNELLY y ClANDININ, 2000) entre ellos. Los textos y narraciones que se producen se orientan a desarrollar y poner a prueba

nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos lo que sucede en los mundos escolares y lo que *les* sucede a los actores educativos cuando los hacen y transitan. La pretensión de contribuir a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de elaborar un nuevo lenguaje para la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas. Y para hacerlo, toma en cuenta e intenta recrear el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.

Investigación educativa y prácticas de enseñanza

Desde sus orígenes, la relación entre investigación educativa y prácticas de enseñanza se ha tornado cada vez más problemática. Las expectativas puestas en la investigación "científica" de la enseñanza como usina de conocimiento "verdadero" sobre lo que sucede en las escuelas y como motor de la mejora de la enseñanza, se han diluido significativamente. En su lugar han quedado, por un lado, un renovado escepticismo, en muchos casos paralizante, y por otro, una diversa serie de esfuerzos que han intentado resolver ese ya tradicional divorcio. Lo que fue una promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del "conocimiento objetivo, neutral, científicamente ponderado y técnicamente calibrado" acerca de la educación, se ha convertido en una persistente constatación de los límites de ese vínculo y de los "problemas de comunicación" entre ambos mundos (el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares) y sus habitantes (investigadores y docentes).

Desde los ámbitos vinculados a las prácticas escolares, los docentes vienen planteando serios cuestionamientos sobre las formas

que han adoptado el diseño, el desarrollo y los productos de la investigación educativa, al menos en sus modalidades más convencionales. Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los problemas prácticos con los que se enfrentan.. No se ven a sí mismos, ni a las circunstancias locales e históricas en las que desenvuelven sus prácticas docentes, reflejados en las generalizaciones a las que pretende llegar, no sin dificultades, la mayor parte de la investigación educativa ortodoxa. Para esta comunidad de prácticas y discursos estructurada en torno de la vida cotidiana de las escuelas, la investigación "científica" de la enseñanza resulta poco estimulante en la misma medida en que no interpela a sus miembros, ni cede lugar a sus propias palabras y saberes. Por el contrario, gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación convencional interviene sobre la escuela se orienta a cubrir necesidades externas, más vinculadas a la administración de los sistemas de enseñanza que a informar la recreación de comprensiones pedagógicas que tienen lugar en el mundo escolar y como protagonistas principales a los docentes.

Por su parte, desde el campo académico también se plantean argumentos que pretenden explicar la separación de los procesos y productos de su actividad con el mundo de la práctica escolar. Pero estas explicaciones son de otro tenor, persiguen otros intereses y están dirigidas a otros interlocutores. Muchos investigadores, por ejemplo, acusan la inexistencia de canales e instrumentos apropiados de transferencia a través de los cuales poder "extender" los resultados de sus investigaciones hacia las escuelas y, de esa manera, mejorar las prácticas de enseñanza. De lo que se trata, afirman, es crear y sostener espacios interinstitucionales que faciliten la comunicación y la apropiación por parte de los docentes de los conocimientos validados científicamente que producen

a través de sus programas de investigación. El problema radica en que, por su posición orientada a la acción y su precaria formación profesional, los "prácticos" carecen de herramientas teóricas y metodológicas para leerlos y aplicarlos a sus planes de enseñanza, y en que los aparatos escolares no disponen de mecanismos específicos que traduzcan los productos de la investigación científica a los términos de las intervenciones prácticas de los docentes. Según está lógica de argumentación, entonces, la "divulgación científica", una "actualización" científico-técnica adecuada y materiales didácticos elaborados en base a los aportes de la investigación de la enseñanza podrían ser estrategias pertinentes para canalizar las expectativas de reestablecer el trastocado vínculo investigación educativa / enseñanza escolar.

Desde sectores más críticos se han planteado comentarios más autocríticos. En vez de colocar los problemas en la ingeniería institucional de la investigación, en la "interfase" entre mundo académico y mundo escolar o en la incapacidad constitutiva de los docentes para comprender y usar adecuadamente los resultados de la investigación, señalan razones de índole epistemológica, sociológica y también política. Muchos de ellos acusan fundamentalmente a la adscripción de la investigación educativa ortodoxa a perspectivas de teoría social reductivas -por lo general de corte positivista y tributarias de cierta racionalidad instrumental- que han edificado una muralla discursiva excluyente en torno de sus modos, procedimientos y prácticas, han cercenado la capacidad interpretativa y dialógica del conocimiento, y han minado las potencialidades críticas y transformadoras de la investigación social y educativa (KINCHELOE, 2001). Según esta línea de argumentación, los modelos dominantes de hacer investigación educativa, más allá de que adopten estrategias metodológicas cuantitativas, cualitativas o combinaciones de ambas, participan del "objetivismo", el "funcionalismo" y el "naturalismo" que, de acuerdo con

Giddens (1995), constituyen el "consenso ortodoxo" en teoría social. Esto es, el acuerdo ampliamente extendido y aceptado hasta hace unas décadas de que el conocimiento social legítimo y valioso es *sólo* aquel que es producido en función de un conjunto de principios y reglas y a través de una serie de procedimientos muy precisos, propios de *la* "investigación científica". Todo este aparato metateórico, metodológico y operacional, presentado como *el* método en ciencias sociales, es el que estaría garantizando: a) la "neutralidad" del investigador mediante su separación radical del "objeto" investigado; b) la despersonalización del proceso de investigación a través del "control" de las variables subjetivas involucradas; c) la "rigurosidad" de las prácticas investigativas a partir de la utilización del esquema lógico de las ciencias naturales ("*el* método científico"); d) la descomposición de los procesos y situaciones educativas investigadas en variables discretas; y e) la elaboración de generalizaciones legaliformes que explican y predicen las regularidades que determinan el quehacer educativo en la variedad y dispersión de sus expresiones fenoménicas, reduciendo su aparente incertidumbre. Asimismo, es este andamiaje epistemológico el que estaría prefigurando los criterios y límites a partir de los cuales se validaría científicamente el conocimiento producido, distinguiéndolo de manera decisiva de aquellas creencias y saberes triviales, pre-científicos y a-teóricos, penetrados por ideologías y valoraciones subjetivas, que portan los agentes educativos.

Pero para una perspectiva aún más radicalizada del problema, la distancia entre investigadores y docentes no es sólo una cuestión referida a la familiaridad de la investigación educativa ortodoxa con cierta racionalidad, al discurso con el que se expresa, o a los contenidos sustantivos de sus distintos proyectos. Esta escisión también remite a otra serie de cuestiones vinculadas con la "política de conocimiento" hegemónica en el campo educativo. Según este punto de vista, entonces, la división entre los que producen

el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas, está históricamente construida, y no es meramente técnica sino también, y sobre todo, social. Para esta mirada crítica, las modalidades convencionales de hacer investigación educativa se asientan en relaciones de saber/poder asimétricas ya instaladas en el campo de la educación, y contribuyen asimismo a su profundización a través de una serie de prácticas discursivas, que son al mismo tiempo operaciones de poder. Algunas de ellas son: posicionar a los docentes en un lugar de subordinación respecto de los investigadores académicos y los "expertos", que ocupan la posición dominante; descalificar no sólo sus experiencias y saberes pedagógicos sino también a sus propias competencias intelectuales en materia de elaboración de conocimientos educativos; relegarlos al silencio o a la aceptación dogmática de las certezas del conocimiento educativo probado. A partir de estos procesos, los docentes se ven compelidos a abandonar los saberes prácticos que construyeron al compás de sus experiencias y reflexiones pedagógicas en beneficio de otras prácticas y saberes que la investigación educativa ha "bendecido científicamente" y que, probablemente, contradigan directamente la "sutil comprensión que sólo la práctica puede proporcionar".

En la misma medida en que las modalidades ortodoxas de investigación educativa pretenden mantener las experiencias y las subjetividades de los docentes alejadas del conocimiento verificado "se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia ortodoxa exige y el discurso motivador que el cuerpo docente desarrolla mediante la acción. El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión" (KINCHELOE, 2002; p. 50). Según esta perspectiva, el cisma entre investigación educativa ortodoxa y práctica docente es, en realidad, uno de los productos de

una operación política de separación, de dominación y de colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguaje sobre otro. Por eso, otro de sus resultados políticos es la subordinación de los docentes, de sus discursos y de sus prácticas, al conocimiento "experto" y validado por las reglas de juego del mundo académico, a los criterios de ponderación y evaluación extranjeros de la investigación educativa convencional y a los discursos y prácticas de los investigadores, expertos y tecnoburócratas.

Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes

En los últimos treinta años, la investigación narrativa se desarrolló y se difundió con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación marginales dentro del mundo académico, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (ZELLER, 1998). A diferencia del modelo de investigación ortodoxa, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones e interacciones con otros.

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa en educación son, en gran parte, herederas del "giro hermenéutico y narrativo" producido hacia fines de la década del '60 en el campo de la teoría social. Por entonces se produjo un viraje

epistemológico importante: del consenso ortodoxo se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. En este nuevo marco, entonces, se comenzaron a entender a los fenómenos sociales no tanto como "cosas" sino más bien como "realizaciones prácticas" (GIDDENS, 1997) o como "textos a interpretar" (RICOEUR, 2001). Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (BOLÍVAR, 2002), y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos.

En este giro concurrieron una serie de perspectivas teóricas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica, la filosofía del lenguaje usual, y otras vinculadas con la tradición hermenéutica. Más allá de que entre ellas existen diferencias importantes, en conjunto tuvieron el efecto de horadar el monopolio de la legitimidad científica del consenso ortodoxo, y de definir un nuevo consenso en teoría social, cada vez más extendido e influyente, que alcanzó también a la investigación pedagógica. Para Giddens (1995), dos de los nuevos supuestos compartidos son fundamentales y definitorios: "el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana" y "(el otorgamiento) de un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social". En una suerte de "hermenéutica doble", se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente

lo que hacen en tanto lo hacen, y que no existe una línea divisoria taxativa entre las "reflexiones sociológicas realizada por actores legos" y similares empeños de investigadores especialistas. "Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social" (BOLÍVAR, 2002; p. 44).

De esta forma, se admite que "los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales" (GIDDENS, 1995; p. 33), y que esta "conciencia práctica" y las dimensiones subjetivas y biográficas de la vida social tienden expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (RICOEUR, 2001). Las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de conciencia de los que las llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido. Desde este punto de vista, entonces, pueden ser consideradas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato. Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este "lenguaje de la práctica" tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discurra tan sólo acerca de ellas, sino que además las constituya y colabore a producir. Pero, además, la narrativa también es considerada un enfoque particular de investigación que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores legos (CONNELLY y CLANDININ, 1995).

En efecto, la investigación narrativa pretende ser un enfoque específico de investigación que reclama su propia validez y su propia legitimidad para construir conocimiento en educación, y que altera algunas certezas de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrático. Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción, e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que éstos narran, se erige de esta forma en una perspectiva peculiar de investigación que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica. Pero además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de la perspectiva interpretativa también aportaron ideas valiosas para establecer una conversación más estimulante y horizontal con los actores de la prácticas docentes, y para intentar transformarlas a través de estrategias participativas de indagación narrativa y etnográfica e intervención pedagógica en el mundo escolar (BATALLÁN, 1998 y 2007; KINCHELOE, 2001).

En su gran mayoría, los investigadores educativos que se mueven en estas tradiciones han hecho explícitos sus propósitos no sólo de problematizar las convenciones instituidas para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de establecer relaciones más enriquecedoras con el mundo y los actores de las escuelas y de reconstruir e interpretar sus palabras y comprensiones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos pedagógicos. Obviamente, para estos investigadores estos intentos por interrogar, indagar y nombrar de otra forma el mundo escolar nacieron y se desenvolvieron en el mundo académico como una alternativa a los modos establecidos de producción, circulación y consumo de conocimiento educativo. Para algunos de ellos, sus investigaciones participativas estuvieron orientadas a

contribuir al desarrollo de una política de conocimiento escolar y pedagógica alternativa a la hegemónica, y a la denuncia y transformación de las relaciones de saber y de poder asimétricas del campo educativo. Sus estrategias se dirigieron decididamente a construir conocimientos críticos *junto con* los docentes acerca de lo que ellos mismos y otros actores educativos vivencian, perciben, interpretan y dicen mientras llevan adelante su trabajo.

Para estas perspectivas de investigación-acción participativas, las tareas interpretativas y prácticas de la indagación etnográfica y narrativa crítica no se limitan tan sólo a ofrecer comprensiones contextualizadas de las prácticas de enseñanza y a recuperar lo más fielmente posible las palabras, emociones y biografías de los docentes. Por el contrario, consideran que estas tareas sólo serán críticas en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir colectivamente un conocimiento que muestre y explique también los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y narrativas de los docentes y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones que denuncia. La transformación de las prácticas docentes "surge desde dentro". El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes, a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar a los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianeidad escolar. Porque así como el compromiso con una determinada práctica supone la posibilidad y la competencia para hablar el lenguaje de esa práctica, los cambios en el lenguaje de la práctica pueden ser vistos como cambios en la práctica misma (McEWAN, 1998). Y si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la polifonía de la

vida social compartida y traen a la escena e intriga narrativas de sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes son posibles.

Documentación narrativa y reconstrucción crítica del mundo escolar y las prácticas docentes

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tensionar y volver críticos los sentidos y comprensiones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Para ello, sus dispositivos de trabajo generan y proyectan relaciones horizontales y espacios colaborativos entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir "comunidades de atención mutua"; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada.

La documentación narrativa se dirige, de esta manera, a innovar en las formas de interpelar a los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas. Para eso, desarrolla modalidades de trabajo pedagógico que

se orientan a brindar la posibilidad de volver sobre lo vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar, a través de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. A través de ellas, los procesos de indagación pedagógica se presentan como vías válidas para la reformulación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (SUÁREZ, 2005).

Los hábitos institucionales instalados en el aparato escolar hacen que los docentes escriban a través de formas, soportes y géneros que no permiten recuperar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes, cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas, copiando planificaciones, llenando planillas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. Escriben en tercera persona, sin "estar allí", censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. Estos datos, informes y documentos, necesarios para el gobierno de los sistemas escolares, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos y cambiantes que se conforman en las escuelas. Tampoco para desarrollar trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, como productores de saberes pedagógicos y como actores de su propio desarrollo profesional. Frente a ello, los procesos de documentación narrativa constituyen una redefinición radical de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan reflexivamente los mundos escolares, recrean sus saberes, problematizan sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas

contando historias, escuchándolas o leyéndolas, interpretándolas y proyectándolas hacia otros horizontes mediante nuevas formas de nombrarlas, de comprenderlas y de valorarlas.

En el proceso de escritura, los docentes se convierten en autores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran los saberes profesionales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen relatándolas. Se transforman en narradores de sus propias experiencias pedagógicas. Y, como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico *ya* suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron en un determinado momento como docentes, en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente parte de sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (BULLOUGH, 2000).

A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y, a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las aulas. Dan cuenta de "haber estado allí", en el mundo de la prácticas escolares, y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones social, geográfica e históricamente localizadas. Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco

adecuadas. Y cuando logran posicionarse como “antropólogos” de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Convierten su conciencia práctica en discursiva, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos pedagógicos, de su sabiduría. Al disponer públicamente sus relatos escritos, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico.

Cuando escriben y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno de ellas, los docentes dejan de ser los que eran, se trans-forman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso. Y justamente esta lectura, esta interpretación y estos comentarios pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros fragmentados y olvidados del pasado, los que en definitiva “liberan lo mudo de la experiencia, la redimen de su inmediatez o de su olvido y la convierten en lo comunicable, es decir, lo *común*” (SARLO, 2005). De este modo, los docentes posicionados como autores de relatos de experiencias escolares son los que posibilitan la apertura de sus mundos, trayectorias y saberes pedagógicos a otros, a los que comparten el lenguaje, los intereses y las preocupaciones de la práctica profesional y, también, a los investigadores académicos y universitarios. En el complejo movimiento intelectual que va desde la identificación y la

selección de los componentes de la experiencia a relatar hasta su disposición textual en una intriga narrativa, se hace posible tornar públicamente disponibles los saberes pedagógicos de los docentes, ponerlos al alcance de otros, y también, definitivamente, a la mano de sus nuevas lecturas, interpretaciones y comentarios. Por eso, nuestra propia lectura, nuestra interpretación y nuestros comentarios como investigadores narrativos serán, como cualquiera que se haga en las mismas circunstancias, lecturas, interpretaciones y comentarios "de segundo grado": sólo serán posibles a partir de las lecturas, interpretaciones y comentarios puestos a jugar narrativamente por los docentes en sus relatos pedagógicos.

Dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por docentes en estos procesos de indagación narrativa no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y "desinteresada" de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en procesos de documentación narrativa muestran su disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus relatos y se manejan con autonomía para elegir los temas, estilos y modulaciones de sus narrativas, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Este dispositivo y el asesoramiento permanente de investigadores profesionales son los que garantizan la adecuación de los procesos cognitivos desplegados a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa (SUÁREZ, 2006).

El proceso de producción de los documentos narrativos está permanentemente mediado por el equipo de investigadores a través de estrategias de taller y de investigación-acción participante. Los procesos de documentación narrativa siguen un itinerario relativamente preestablecido y guiado por el equipo de coordinación. Ya sea a través de la producción de materiales gráficos y virtuales elaborados específicamente para orientar el proceso de documentación (SUÁREZ, 2005), como mediante el desarrollo de jornadas de talleres y trabajo virtual con los docentes o la puesta en común y devolución individual de comentarios de los sucesivos relatos producidos, la coordinación del proceso de formación e investigación acompaña con sus sugerencias a los docentes autores en muchos momentos estratégicos del proceso. Asimismo, las instancias de trabajo colaborativo entre pares, en las que otros docentes narradores leen, comentan e interpretan los relatos pedagógicos elaborados por cada uno, funcionan como "momentos de control" del proceso de escritura desplegado por el grupo. No obstante esta persistente asistencia, diseñada a la manera de "trabajo de campo", los docentes involucrados en el proceso de documentación narrativa cuentan en todo momento con un amplio margen de oportunidades para auto-organizar institucional, grupal y privadamente sus respectivas producciones textuales.

Más allá de la forma particular que ese trayecto de formación y de documentación tome en cada caso en concreto, es posible delimitar una serie de "momentos de trabajo", no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos, que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los docentes narradores durante el despliegue del dispositivo. Muy esquemáticamente, el recorrido en su itinerario implica:

a. *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas* para que los docentes pue-

dan involucrarse en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones educativas. Como venimos viendo, esta estrategia de indagación narrativa y del mundo escolar y de las prácticas docentes supone una ruptura con las modalidades convencionales de trabajo docente y con el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica disponer tiempos, espacios y arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de escritura y de trabajo colaborativo entre docentes y entre éstos e investigadores académicos que, la mayoría de las veces, no están dados de antemano.

b. *Identificar* y *seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar*. En un primer momento del proceso esta instancia de trabajo es estratégica, ya que supone la negociación de los intereses de indagación de las administraciones escolares, de los investigadores académicos y de los docentes narradores. Pero también es importante a lo largo de todo el itinerario, por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos puede redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, y por otro, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente y reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión.

c. *Escribir* y *re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos* de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión "publicable". En este momento decisivo, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como insumo a los relatos orales producidos por los docentes e informantes clave, pero que también

tienen en cuenta a los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir y a otros registros de la experiencia. Es el momento en el que se "fija" textualmente a la experiencia, en el que ésta alcanza su mayor grado de objetividad y, al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores del proceso, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados.

d. *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo*, lo que implica una compleja trama de operaciones intelectuales, orientadas a incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato realizadas por cada docente autor, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica de relatos docentes implica: lecturas y relecturas propias y de otros docentes de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos en torno de las experiencias y saberes pedagógicos reconstruidos narrativamente; la elaboración y comunicación al docente autor de comentarios escritos y orales sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación y difusión en circuitos especializados. En suma, se trata de trabajar individual y colectivamente con el relato en una suerte de "clínica de edición" que se realiza previamente a su disposición pública.

e. *Publicar el relato de la experiencia pedagógica*. Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar

en "documento pedagógico" a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, en circunstancias relativamente controladas, donde la cercanía y la comunicación directa lo contenían y protegían de lecturas "extranjeras". Paradójicamente, en este momento clave del proceso de documentación, en que los docentes narradores se afirman más que nunca como autores, al mismo tiempo pierden el "control" sobre su texto. Ya no está al alcance de la mano ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada. Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo de docentes e investigadores, exigen procesos de deliberación acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato.

f. *Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados.

Como se puede observar, el proceso completo, integral, de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los docentes. No es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes autores de relatos pedagógicos y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otros colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno

de sus protagonistas. Ahora bien, al tomar carácter público, los documentos narrativos escritos por docentes podrán ser también utilizados como "materiales empíricos" o "fuentes" para la investigación especializada. De esta manera, a través de la indagación narrativa de sus propias prácticas docentes, de la producción de sus propios relatos y de las comprensiones pedagógicas que hacen jugar para configurar la intriga narrativa de sus historias de enseñanza, los docentes narradores están engrosando el "corpus" de materiales documentales que en otro momento del proceso de investigación serán interpretados por la coordinación de la investigación y, eventualmente, por otros investigadores narrativos.

Referencias bibliográficas

BATALLÁN, Graciela, "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y DUSCHATZKY (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires, Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA, 1998.

____________, *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

BOLÍVAR, Antonio, "'*¿De nobis ipsis silemus*'*:* epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1, 2002.

BULLOUGH, Robert, "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidós, 2000.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean, "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

GEERTZ, Clifford, *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Paidós, 1989.

GIDDENS, Anthony, *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1995.

GIDDENS, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva delas sociologías comprensivas.* Buenos Aires, Amorrortu editores, 1997.

KINCHELOE, Joe, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro, 2001.

McEWAN, Hunter, "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

SARLO, Beatriz, Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires, Siglo veintiuno, 2005.

SUÁREZ, Daniel H., "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en *Entre Maestros,* Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

______________, "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación – GCBA, 2005.

ZELLER, Nancy, "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en McEwan, H. y EGAN, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

6. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación[1]

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA
Universidad del Estado de Bahia

El trabajo se centra en dos perspectivas de análisis: una, la de las experiencias desarrolladas en el Grupo de Investigación *(Auto)biografía, Formación e Historia Oral* (GRAFHO) a partir de la propuesta de formación de la materia *Investigación y Práctica Pedagógica IV*, con énfasis en las entrevistas narrativas, inspirada en el texto de Jovchelovitch y Bauer (2002). La segunda entrada busca evidenciar los conceptos operativos de *biografización*, experiencia y modos de narración -que auxilian y mapean investigaciones en el espacio de la formación de profesores- como centrales para algunos de los estudios que hemos emprendido en el Programa de Posgraduación en Educación y Contemporaneidad en la Universidad del Estado de Bahía -PPGEduC/UNEB.

Las nociones de *biografización*, experiencias y formación, propuestas por Delory-Momberger (2003) y aliadas a los modos de narración, son pertinentes y ayudan a comprender, en el campo de la formación inicial de profesores, dispositivos constitutivos del aprendizaje docente a partir de las historias de vida y de los trayectos de formación de profesores. La narrativa abre espacios y posibilita a los sujetos en proceso de formación compartir experiencias formadoras sobre tiempos, espacios y trabajo biográfico. De esa forma, las narrativas, como noción y espacio biográfico,

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte – IFRN – Natal-Brasil.

constituyen de forma singular un proyecto formativo porque parten de la transacción entre diversas experiencias y aprendizajes individuales y colectivos circunscritos en los territorios de vida-formación.

Tanto en el espacio del Grupo de Investigación *(Auto)biográfica, Formación e Historia Oral* como en el territorio de la formación de profesores en la UNEB, ya sea en la graduación o en la posgraduación, he construido experiencias de investigación centradas en la práctica de formación a través de las historias de vida que me permitieron enfocar ese trabajo en las biografías educativas y, más específicamente, en las entrevistas narrativas como reveladoras de la superación de la racionalidad técnica como principio único de la formación.

La utilización de las historias de vida y de las narrativas en la investigación-formación en educación se vincula al contexto de las transformaciones de los métodos y procedimientos de investigación asociados al abordaje cualitativo en las ciencias humanas. Esa comprensión permite entender que la formación centrada en los escritos de sí posibilita analizar las implicaciones de su utilización como fértiles para la aprehensión de actos de la memoria y de las historias de vida de docentes en desarrollo profesional y sus interfases con los alumnos en proceso de formación.

Entrevistas narrativas y prácticas de formación inicial de profesores

La propuesta del trabajo con las entrevistas narrativas me ha remitido cotidianamente a la ampliación de la formación como un territorio/proyecto que se desarrolla a lo largo de la vida y se ramifica en diferentes actividades formativas construidas en el espacio del Departamento de Educación Campus I (DEDC I) de la

Universidad del Estado de Bahía (UNEB), por medio de la ampliación de las investigaciones desarrolladas en el PPGEduC.

El trabajo intenta analizar posibles interfases entre *biografización,* experiencia y formación, a partir de diálogos construidos en el espacio de la materia Investigación y Práctica Pedagógica IV[2], cuando vivenciamos colectivamente dimensiones formadoras[3] por medio de entrevistas narrativas, como las propuestas por Jovchelovitch e Bauer (2002). Entiendo que la utilización de la entrevista en el espacio de la formación inicial permite aprendizajes experienciales y formadores en la dimensión de la investigación, reflexión y análisis de aspectos vinculados a la identidad, a los saberes y a los repertorios de conocimientos de la docencia en lo que concierne a la historia de vida del ejercicio profesional de docentes en los años iniciales de la enseñanza fundamental.

La materia Investigación y Práctica Pedagógica IV se aboca al estudio de las historias de vida en el campo de la formación docente, enfocando dimensiones socio-históricas, epistemológicas y

2. En el proyecto del Curso de Pedagogía del DEDC I/UNEB, dicha materia presenta el siguiente resumen del programa: Las historias de vida, la formación y autoformación en el transcurso de la vida. Cuestiones epistemológicas y metodológicas de abordaje biográfico en la formación inicial de profesores. La narrativa de la trayectoria de escolarización y la formación docente. Tiempos y espacios de la memoria. Memorias de la profesión y del aula de clase. La narrativa en el proceso de formación, la fertilidad del abordaje, la subjetividad, las representaciones y prácticas de diferentes aspectos vividos en la cotidianeidad escolar. Las marcas de las experiencias de escolarización y la formación a lo largo de la vida. La fertilidad del abordaje autobiográfico en el espacio de la práctica pedagógica y de la práctica supervisada.

3. Hago referencia a las entrevistas narrativas construidas por los alumnos del 5ºsemestre del Curso de Pedagogía, focalizadas en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, desarrolladas en la materia Investigación y Práctica IV, dictada por Elizeu Clementino de Souza y Neurilene Martins como actividad de Reflexión Docente Orientada (PPGEduC/UNEB), entre los meses de septiembre de 2007 y enero de 2008. Utilizo aquí fragmentos de textos de las entrevistas narrativas realizadas a profesores de escuelas públicas del entorno de la universidad por los siguientes alumnos: Claudia Oliveira, Daniela Freitas, Denise Leal, Fernanda Santos, Jaíze de Santana, Leyla Xavier, Manuela Costa Cavalcante, Michele Gonçalves Silva, Milena Nunes, Mirian Souza Almeida, Natália Vitória Coelho de Almeida, Natalli Soeiro, Noely Amaral dos Santos, Tatiana Luedy Kraus, Thaise Rocha de Oliveira e Ubirair da Silva Costa.

metodológicas en el ámbito de la formación y de la práctica supervisada (SOUZA, 2006a). Propone estudiar cuestiones de enseñanza y de formación a partir de las memorias y recuerdos de escolarización de los alumnos en proceso de formación, presentando objetos, memorias de vida escolar y dimensiones/marcas cotidianas vividas en la escuela. La propuesta de trabajo comprende la formación como un proceso de conocimiento que se construye a lo largo de la vida y que se materializa en las experiencias y aprendizajes constitutivos de identidades y subjetividades. En ese sentido, dicha materia se dividió en tres ejes. El primero enfocó aspectos teóricos concernientes a la disciplina; el segundo se centró en la observación y en las entrevistas narrativas con profesoras de los años iniciales de la enseñanza fundamental; y, el tercero, focalizó en la lectura de imágenes y las representaciones sobre la vida escolar expresada en fotografías de alumnos y escuelas, a través de las contribuciones teóricas de Delory-Momberger (2006).

La propuesta de las entrevistas narrativas despertó en los alumnos –en el proceso de observación en las escuelas– dimensiones formativas y experienciales, en tanto los remitió hacia los diferentes modos de narración y *biografización* de las profesoras entrevistadas. Los fragmentos de textos presentados destacan dimensiones formativas y revelan la superación de la fragmentación entre teoría y práctica, tomando en cuenta la articulación entre los aspectos teóricos y la vinculación con la investigación en el campo de la formación. Para los estudiantes, la realización de la entrevista implicó lecturas, respaldo teórico, dominio de aspectos de la investigación con historias de vida y, significativamente, aprendizajes experienciales, en tanto que afirman:

> En cuanto la propuesta del trabajo fue presentada en la clase, decidimos que buscaríamos una profesora de la escuela que está cerca de la universidad. El día que fuimos a la escuela

> conversamos con la coordinadora y ella nos preguntó sobre el tipo de trabajo y nos indicó una profesora. Tuvimos el primer contacto con ella, quien de inmediato preguntó si el trabajo se trataba de una entrevista. A partir de entonces estableció la fecha y el horario, pues si no era de esa forma, no concedería la entrevista, ya que el intervalo era su horario de descanso. Por lo tanto, quedó establecido por ella que la entrevista sería el día de la reunión de profesores, pero que no podríamos conversar mucho tiempo porque ella tendría que ir al banco a recibir su salario. [...] La entrevista transcurrió de forma muy animada [...]. Bueno, fue una experiencia muy gratificante, en la que reímos a carcajadas y nos dejó con ganas de saber más: Estamos ansiosas por escribir nuestras memorias y esperamos que estén llenas de carcajadas y hechos importantes.
>
> La posibilidad que nos fue dada de estudiar la formación docente partiendo de la subjetividad de una única profesora fue un paso esencial hacia la superación de una ciencia objetiva de la educación, y hacia una mejor comprensión sobre el valor de la autoformación.
>
> En el transcurso de la entrevista se hace visible la importancia del proceso de autoformación en la vida de la entrevistada, reforzando así la premisa de que la trayectoria de vida de los profesores está estrechamente relacionada con lo que ellos construyen y vivencian en su práctica docente.

En los fragmentos de textos presentados, las dimensiones de autoformación se evidencian en las reflexiones y en las marcas que la escucha del otro imprime en nuestros aprendizajes. La entrevista narrativa, como una de las entradas del trabajo biográfico, se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporal de los sujetos cuando narran sus experiencias, en los dominios de la educación y de la formación y, específicamente, en

las experiencias de investigación-formación centradas en las narrativas y escrituras de sí. La entrevista narrativa expresa las formas en cómo los seres humanos viven el mundo a través de historias personales, sociales y colectivas. La investigación narrativa, según Souza (2006a), posibilita un movimiento de investigación sobre el proceso de formación y, por otro lado, permite entender sentimientos y representaciones de los profesores acerca de su proceso de formación a través de diferentes modos de narración de discursos biográficos desarrollados en el trabajo docente en el espacio profesional.

Los fragmentos siguientes destacan aspectos metodológicos de la entrevista y aprendizajes de las experiencias de la profesión, al resaltar con frecuencia ciertos valores (docilidad, ternura y dulzura) como concernientes a las profesoras de educación elemental y sus relaciones con la feminización de la profesión o, aún, con la concepción de "buenos profesores" y las representaciones construidas sobre la profesora "perfecta", en tanto afirman que:

> Al tomar conocimiento de que sería necesario, como requisito para la materia Investigación y Práctica Pedagógica IV, una entrevista con una profesora, a través de la cual nos serían relatados hechos de su vida personal y profesional, prontamente nos vino a la cabeza la profesora "perfecta" para ser nuestra entrevistada. Esta profesora "perfecta" fue [...] indicada por una compañera de trabajo (participante de este trabajo) quien está suplantándola en la Escuela [...], pues la profesora "oficial", tras tantos años de trabajo, está apartada del aula por una enfermedad causada por la profesión, pero aún no puede jubilarse; le faltan dos años aún.
>
> Tras la clara idea de quién sería la entrevistada, y ya que teníamos "libre acceso" a la escuela, la contactamos personalmente y le hicimos la propuesta, explicándole cómo sería el proceso

de la entrevista. Ante nuestra insistencia, debido a una “supuesta” timidez, ella estuvo de acuerdo y acordamos cuándo sería realizado el próximo encuentro.

La entrevista fue dividida en dos partes y fue hecha en días diferentes. El primer día la profesora nos recibió muy bien, se sintió bien para hablar sobre su infancia. La entrevista ocurrió en el aula de la profesora, al final de su clase. [...] no presentó ningún recelo en relación al uso del grabador e inclusive se hicieron algunas bromas del tipo “voy a salir en el Fantástico (programa de televisión)”. La entrevista duró cerca de veinte minutos y transcurrió con mucha tranquilidad tanto por parte de las entrevistadoras como de la entrevistada.

Al final, agradecimos la participación y paciencia de la entrevistada y ella nos dijo que, siempre que lo necesitáramos, podríamos contar con su participación. La profesora bromeó, diciendo a sus compañeras de trabajo que [...] “voy a aparecer en el fantástico”.

Para las alumnas fue interesante ese contacto, pues aunque una de ellas ya conocía a la profesora, ninguna de las dos tenía conocimiento de sus vivencias personales y profesionales.

Para la realización de este trabajo, en el momento en que tuvimos conocimiento de la actividad que deberíamos realizar para la Disciplina de Investigación y Práctica Pedagógica IV, nos movilizamos hasta la escuela y tuvimos un nuevo contacto con la profesora. Le informamos sobre el objetivo de esta actividad académica y concertamos la primera entrevista para el horario del intervalo de la escuela. [..] La entrevista estuvo muy bien, pues la profesora abordó puntos muy importantes sobre su vida personal y profesional con mucha vehemencia y dedicación, dándonos grandes oportunidades para enriquecer más aún nuestra entrevista. Al final de la actividad le solicitamos a la profesora una nueva entrevista, a fin de concluir

> nuestro trabajo, para enfatizar esa vez en su formación docente y en sus experiencias profesionales. [...] Al final de la entrevista, nos emocionamos por las palabras de la profesora respecto de la elección de la profesión y notamos la importancia que tiene para ella ser una educadora.

Al partir de la conciencia de sí, de las representaciones que el sujeto construye a lo largo de la vida, la construcción de la narración se instala en la relación entre identidad y subjetividad. La entrevista narrativa, según Jovchelovitch e Bauer (2002) abre espacio y posibilita a los profesores en proceso de formación apropiarse de experiencias formadoras y centrarse en la propia vida, por medio de las experiencias y de *biografizarse* a través de lo vivido.

Entiendo que las investigaciones con entrevistas narrativas funcionan en una perspectiva colaborativa, en la medida en que quien narra y reflexiona sobre su trayectoria abre posibilidades de teorización de su propia experiencia y amplía su formación a través de la investigación y formación de sí. Por otro lado, el trabajo con entrevistas narrativas remite a las alumnas en proceso de formación a interrogarse sobre sus trayectorias y el transcurso de su desarrollo personal y profesional mediante la escucha/lectura de la narrativa del otro. La perspectiva colaborativa de la investigación con entrevistas narrativas en el territorio de la formación implica aprendizajes y teorizaciones sobre las prácticas docentes porque concibe a las experiencias narrativas como posibilidad de comprender y ampliar las trayectorias de formación y la propia historia de los diferentes sujetos vinculados al proyecto de formación.

La investigación con entrevistas narrativas se inscribe en este espacio en donde el actor parte de la experiencia de sí, se cuestiona sobre los sentidos de sus vivencias y aprendizajes, sus trayectorias personales y sus incursiones en las instituciones, por entender que las historias personales que nos constituyen están producidas

y mediadas en el interior de prácticas sociales institucionalizadas. Las entrevistas narrativas demarcan un espacio en donde el sujeto, al seleccionar aspectos de su existencia y narrarlos oralmente, organiza sus ideas y potencia la reconstrucción de su vivencia personal y profesional de forma autorreflexiva, como soporte para la comprensión de su itinerario vivido y como excelente perspectiva de formación. En lo que se refiere a la percepción y a los sentidos construidos por las alumnas respecto a la realización de las entrevistas narrativas, se destacan aspectos vinculados a los saberes de la experiencia, al papel de la memoria para la formación, a la relación teoría-práctica, a los cuestionamientos y desplazamientos hacia los cuales la historia de vida del otro nos remite, lo cual se revela en los fragmentos de textos presentados a continuación:

> La formación del profesional de la educación ocurre durante toda su trayectoria de vida; las vivencias, la reflexión, la autocrítica son indispensables para nuestro enriquecimiento profesional y personal [...] En fin, a través de esa entrevista, pude notar que los saberes de la experiencia, en el caso de esa profesora, delimitan en su memoria aprendizajes que la constituyen como persona y como profesional.
>
> Esta experiencia de la entrevista con una profesora que vivió otro momento histórico-social fue de gran relevancia para que podamos contrastar no sólo los aspectos formativos y su historia de vida, sino sobre todo para cuestionarnos sobre qué tipo de profesores queremos ser.
>
> La entrevista fue de gran valía, posibilitándonos un gran aprendizaje. Inicialmente pensamos que en algún momento la entrevista podía haber perdido el eje, pero en el transcurso fuimos descubriendo varios aspectos que nos inquietaron.
>
> La entrevista fue una lección para nosotros, nos sentimos en un aula de clase aprendiendo a ser profesores a partir de la

> experiencia de otra persona [...]. La visión de que para ser profesor es necesario tener vocación y haber nacido para eso, sabemos que es una cuestión que varios teóricos rechazan y que, de cierta forma, necesita ser cuestionada. ¿Cuáles son los saberes efectivamente necesarios para el profesor? ¿Es la vocación suficiente para contribuir en la formación? Ciertamente no. La experiencia de la entrevista hizo que nos cuestionáramos sobre cuál será nuestro papel en el medio educativo. ¿Cómo lidiar con niños que buscan en la escuela no sólo aprendizaje, sino también alimentación, cariño y atención? Así, notamos la necesidad de la formación para que en el futuro podamos estar en aula de clase no sólo pensando en el salario, sino con la responsabilidad de responder a las posibles necesidades de los alumnos.
>
> En suma, revelamos nuestra felicidad por el trabajo desarrollado a pesar de las dificultades, que fueron ciertamente compensadas por el aprendizaje que adquirimos. [...] La entrevista en sí fue esclarecedora para el conocimiento del actual sistema de enseñanza pública y del contexto en que el profesor actúa.

La realización de las entrevistas narrativas como dispositivo de formación permite a los sujetos inversiones de diferentes órdenes. Primero, porque aproxima el trabajo didáctico a las prácticas de investigación, cuando se asientan sobre dimensiones metodológicas de las entrevistas e investigaciones con memorias e historias de vida en el espacio de la formación. Segundo, porque remiten a los estudiantes, en el espacio-tiempo de su formación, a reflexionar sobre acciones, modelos y prácticas expresadas en las voces y memorias de docentes. Se destaca también que el saber de la experiencia se articula en una relación dialéctica entre el conocimiento y la vida humana. Es un saber singular, subjetivo, personal, finito y particular al individuo o a lo colectivo en sus aconteci-

mientos. Y esto es así porque la transformación del acontecimiento en experiencia[4] se vincula al sentido y al contexto vivido por cada sujeto. "Es pues en esta 'no relación inmediata' entre un acontecimiento interior y/o exterior, en su clasificación en nuestra geografía conceptual y en su atribución de sentido, que puede constituir la experiencia propiamente dicha." (JOSSO, 2002, p.54). Un acontecimiento no tiene, necesariamente, la misma dimensión existencial para los distintos sujetos; cada experiencia se vive a partir de sus representaciones concretas y simbólicas. Reitera Josso (2002, p.54) que "El primer momento de 'transformación de una vivencia en experiencia' se inicia en el momento en que damos atención a lo que nos pasa y/o a la situación en la cual estamos implicados por nuestra simple presencia".

Las cuestiones y dimensiones formativas y autoformativas de las entrevistas narrativas revelan aspectos significativos sobre las opciones y entradas en la profesión. Convertirse en profesor es un ejercicio, un aprendizaje experiencial y formativo inscripto en la visión positiva que los sujetos tienen sobre sí, sobre sus memorias de escolarización y en la superación y acogimiento de los modelos formativos que vivieron en sus trayectos de escolarización. Se evidencia en las entrevistas modos particularizados de escucha y de relaciones que se establecen entre el desarrollo profesional, los repertorios de conocimiento docente y los aprendizajes experienciales construidos por los sujetos en proceso de formación. Las referencias contenidas en las entrevistas narrativas sobre el sentido del trabajo desarrollado como proceso de formación revelan nuevos modos de comprender la epistemología de la formación, los

4. Josso (2002, p. 52-57) presenta en su texto *"Caminar para Sí: un proceso-proyecto de conocimiento de la existencialidad"* elementos significativos sobre las diferencias entre las experiencias y los acontecimientos que para la autora son tomados como sinónimo de vivencia. Primero, porque la experiencia se configura como concepto operativo central del trabajo con las historias de vida en el abordaje biográfico. Para mayores aclaraciones sobre esa cuestión, consulte el mencionado texto.

saberes y los aprendizajes de la profesión, en tanto revelan itinerarios de los sujetos en formación.

Biografización, modos de narración y formación

Tras la discusión de las implicaciones y experiencias construidas en el espacio de la formación con las entrevistas narrativas, buscaré sistematizar los conceptos operativos de biografización, modos de narración, experiencia y formación, que nos han permitido ampliar las investigaciones en el territorio de la formación de profesores como centrales para los estudios que hemos emprendido en el GRAFHO. En esa perspectiva el trabajo presenta, a partir del desvío subjetivo de los años 1970/1980 y del *centramiento/descentramiento* del sujeto, modos de narración que destacan diferentes discursos de la memoria como construidos de recuerdos, modos de narración del pasado y de la vida cotidiana, a través de actos de la memoria expresados en la relación entre experiencias y relato.

La producción de un conocimiento sobre sí implica modos textuales y lingüísticos de un sujeto que recuerda y narra, subrayando la importancia del abordaje comprensivo y de las apropiaciones de la experiencia vivida, de las relaciones entre subjetividad y narrativa como principios que conceden al sujeto el papel de actor y autor de su propia historia, productor de actos discursivos. El trabajo toma el concepto de *biografización* de Delory-Momberger (2003) como uno de los modos de narración de discursos de la memoria, a partir de la centralidad del sujeto que narra.

El espacio biográfico y la noción de biografización, trabajo biográfico, hecho biográfico, demarcan una nueva interpretación de la noción de experiencia y formación, al revelar prácticas de formación y aprendizajes biográficos en el campo de la formación de

profesores con énfasis en el trabajo de reflexión narrativa. La *biografizacion* engloba diversas operaciones mentales, verbales, comportamentales, centradas en subjetividades, temporalidades históricas y sociales por medio de las cuales los individuos se inscriben y viven su cotidianeidad, transformando y transformándose.

La ampliación de la discusión de los modos de narración[5] y de discurso o actos de la memoria son sistematizados por Souza (2006a, 2006b, 2008) en tanto apunta ejemplos teórico-metodológicos y presenta, basándose en Pineau (1999, p.343), la diferencia presentada por el autor -a partir del examen realizado sobre las producciones en el área- que evidencia cuatro categorías de modos de narración: la biografía, la autobiografía, los relatos orales y las historias de vida. De esa clasificación, retomo los siguientes conceptos: la biografía "como escrito de la vida del otro", que se inscribe en un abordaje denominado biográfico; Dominicé (1996) propone la definición de "biografía educativa", para aquella que hace entrada en la trayectoria educativa de los sujetos; Josso (1991) habla de "biografía formativa", presuponiendo que el sujeto no puede entender el sentido de la autoformación si no percibe las lógicas de apropiación y transmisión de saberes que vivió a lo largo de la vida, a través de los aprendizajes de la experiencia. En esa dirección, Delory-Momberger (2003) presenta los conceptos de reflexividad biográfica *biografización*, *biotecas* y *biografemas*,

5. En lo que se refiere a esa cuestión, Frago (2002), en *Relatos y Relaciones Autobiográficas de Profesores y Maestros*, presenta una taxonomía en relación a la variedad de estilos y tipos, aunque considere la dificultad de clasificarlas en función de una aparente uniformidad y de las especificidades en diferentes contextos e investigaciones. En la óptica de la historia de la educación, presenta las siguientes modalidades y fuentes: "[...] a) Autobiografías y memorias en sentido estricto; b) Entrevistas autobiográficas; c) Diarios; d) Agendas; e) Correspondencia; f) Hojas de méritos y servicios; g) Textos generados a partir de la demanda efectuada en una encuesta específica; h) Experiencias y quehacer en el aula o centro docente y referencias a la realidad escolar vivida; i) Escritos sobre cuestiones educativas en los que el elemento autobiográfico desempeña un papel relevante; j) Textos,de índole personal relativos a la gestión de instituciones docentes; k) Archivos autobiográficos" (2002, p. 142-160).

en una estrecha relación entre autobiografía y comprensión hermenéutica de las narrativas de formación. En lo que se refiere a la noción de *bioteca*, Delory-Momberger (2003, p.34) explicita que la experiencia y el

> saber biográfico que constituyen la bioteca forman un sistema contextualizado que integra diversas redes de pertenencia (personal, social, histórica, cultural, imaginaria) y que inscribe al individuo en un cuadro de referencias compartidas y le torna disponible un cúmulo de saberes de experiencia en el dominio biográfico.

Y en relación a los *biografemas*, afirma Delory-Momberger (2003, p.35, concepto de la autora) que

> [...] no consisten en hechos brutos, directamente extraidos de la experiencia personal vivida, y a partir de los cuales la comprensión de la narrativa se construiría por simple analogía: son las categorías que proceden por la abstracción y generalización y tienen la capacidad de constituir en objetos significativos los elementos del material biográfico [...].

Al ampliar el alcance de la noción de *biografemas*, la autora afirma que "*Los biografemas* no se reducen sólo a los eventos factuales, sino que integran y articulan estratos variados de la experiencia biográfica (lo factual, lo afectivo, lo intelectual) [...]" (DELORY-MOMBERGER, 2003, p.35).

En lo que concierne al concepto de *biografización* busco en Delory-Momberger (2003) pistas para ampliar la noción de *biografizarse* y consecuentemente la comprensión de "trabajo biográfico" y "hecho biográfico" como inherentes al sujeto que narra y que comparte dimensiones experienciales y formativas de las trayectorias de

vida-formación. Es pertinente entender que las narrativas ganan sentidos y se potencian como proceso de formación y de conocimiento porque encuentran en la experiencia su base existencial. La construcción de la autonarración se inscribe en la subjetividad y se estructura en un tiempo que no es lineal pero que es un tiempo de la conciencia de sí, de las representaciones que el sujeto construye de sí mismo.

Las nociones de "modos de narración" y "discurso de la memoria" son presentadas por Sarlo (2007) cuando tematiza, siguiendo a Michel de Certeau, estrategias forjadas e inventadas por los sujetos *sobre* y *en* lo cotidiano como posibilidades de reinvención de sí en una dialéctica entre principios de rebeldía y de conservación de la identidad. La producción colectiva de los modos de vida cotidiana encuentra en las historias de vida y en los modos de narración potencialidades para el campo de la formación docente, anclándose en el pasado "como cuadro de costumbres en que se valorizan los detalles, las originalidades, la excepción a la regla, las curiosidades que ya no se encuentran en el presente" (SARLO, 2007, p.17).

El *centramiento* en el sujeto de la narración y los diferentes modos cotidianos de hablar de sí se anclan en los discursos de la memoria y en la vinculación con el pasado/presente, implicando perspectivas teórico-metodológicas centradas en la escucha cotidiana de los discursos de memoria que sufren implicaciones de la sociología de la cultura, de la vida cotidiana, de los estudios culturales y sus interfases con el presente. El desvío subjetivo y la reconstrucción de la textura de la vida se destacan en la contemporaneidad a partir de las relaciones entre recuerdos, memoria, olvido y experiencia, centrando en el sujeto de la narración las posibilidades de reinvención de las dimensiones subjetivas de la vida y de lo cotidiano, con énfasis en los testimonios como uno de los modos de narración y de actos de la memoria.

Es evidente que la memoria se inscribe como una construcción social y colectiva y se vincula a los aprendizajes y representaciones devenidos de la inserción del sujeto en sus diferentes grupos sociales. La relación entre memoria y olvido revela sentidos sobre lo dicho y no dicho en las historias individuales y colectivas de los sujetos, marca dimensiones formativas entre experiencias vividas y recuerdos que constituyen identidades y subjetividades, potenciando aprendizajes sobre los itinerarios y las prácticas formativas. Lo no dicho se vincula a los recuerdos y no significa, necesariamente, el olvido de un contenido o de una experiencia. Al discutir sobre esa cuestión, Thompson (1998, p.208) afirma que: "Recordar la propia vida es fundamental para nuestro sentimiento de identidad; continuar lidiando con ese recuerdo puede fortalecer o recapturar la autoconfianza". El sentido del recuerdo es pertinente y particular al sujeto, al implicarse con el significado atribuido a las experiencias y al conocimiento de sí narrando aprendizajes experienciales y formativos de aquello que quedó en su memoria.

Del mismo modo, la emergencia y la sistematización de cuestiones teórico-metodológicas sobre el "espacio biográfico" y, más específicamente, sobre las entrevistas mediáticas son construidas por Arfuch (2007), quien presenta una coexistencia intertextual de diferentes modos textuales y sus relaciones con lo biográfico, remitiendo diferentes tipologías de los acontecimientos y de las experiencias como centro de las narrativas del yo. Al destacar la diversificación de las posibilidades de escrituras del yo, la autora señala que las biografías, autobiografías, cartas, memoriales, diarios íntimos y cuadernos de anotaciones expresan modos de narración de la propia vida, y en la contemporaneidad se vinculan a los nuevos dispositivos mediáticos como espacio y territorio de tornar público lo propio de la vida cotidiana.

La diversificación terminológica (PINEAU, 2006) y la variedad de posibilidades del trabajo biográfico en la formación de profesores

(SOUZA, 2006b) hacen concebir el concepto de formación como un proceso que demarca la autonomización como un movimiento de aprendizaje, en la medida en que permite al sujeto en formación apropiarse de sí, de su vida, de las historias tejidas en las trayectorias individuales y colectivas sobre la profesión y sobre los saberes de la profesión.

En lo que concierne al concepto de *formación*, busco en Fabre (1994; 1995) ampliar las reflexiones sobre la polifonía del concepto cuando aclara la terminología y las aproximaciones aparentes de la expresión *formar* interrogándose sobre la diferencia entre formación y educación, enseñanza, instrucción y aprendizaje. El campo semántico de la palabra *formar* es particular e independiente del de *enseñar*, tiene poca fuerza en comparación a la palabra *educar* y queda con mucha menos fuerza aún la idea de instrucción. La mayoría de las veces presenta una estrecha relación con dar conocimientos y con preparar para un oficio o un hacer, asentándose en un pragmatismo y en una racionalidad técnica como axioma para la formación. De esa misma manera, comparto con Honoré (1980) la concepción de la formación como un campo de acción e investigación concerniente al desarrollo personal y colectivo a través de las experiencias del individuo y del grupo. Las ideas construidas por los autores mencionados se aproximan y refuerzan los principios del abordaje biográfico -al considerar la formación como un campo de conocimiento- y se inscriben en las experiencias a lo largo de la vida como un proceso de formación, de aprendizaje y de conocimiento.

Para Pineau (1999), la formación pensada como autoformación y centrada en el abordaje experiencial o biográfico revela a través de las entrevistas narrativas cuáles han sido los aprendizajes experienciales, conocimientos tácitos y relacionales entre lo vivido y las situaciones cotidianas que se asientan en una base teórica y en simbolizaciones para resolver problemas cotidianos del aprendizaje y

del desarrollo profesional. Comprender el sujeto como centro del proceso de formación en la perspectiva del abordaje existencial o biográfico de formación, relacionado a la autoformación, se vincula a la continuidad histórica y al proceso de formación de cada sujeto. La autoformación y la ecoformación articulan los principios de autonomización y reflexibilidad del propio sujeto -provocados a partir de la inversión en el conocimiento sobre sí y sobre las prácticas de formación- en una dimensión relacional de actor-autor de su propia historia de vida. Emerge de ahí la *contraposición* entre las prácticas autoformativas y ecoformativas con los dispositivos e ingeniería de la heteroformación, porque la comprensión y la construcción de la historia personal y colectiva colocan al sujeto en una posición de actor y autor del curso de la vida a través de la narrativa de formación, revelando así la importancia de la autoformación.

Las historias de vida y las entrevistas narrativas marcan aprendizajes tanto en la dimensión personal como profesional, y entrecruzan movimientos potenciadores de la profesionalización docente, los cuales se inscriben en la historia de vida de cada sujeto, en su dimensión de actor y autor de su propia narrativa de formación. Las referencias contenidas en las entrevistas narrativas y en los modos de narración sobre el proceso de formación revelan nuevas formas de comprender la epistemología de la formación, los saberes y los aprendizajes de la profesión, al revelar experiencias de vida y de formación de los sujetos en sus prácticas de autoformación.

Referencias bibliográficas

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico:* dilemas de la subjetividade contemporânea. Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et éducation:* figures de l'individu-projet. París, Anthropos, 2003.

______. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre, EDPUCRS; Salvador, EDUNEB, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. Enjeux de la pratique des histories de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In: DESMARAIS, D.; PILON, J. M. *Pratiques des histoires de vie*. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. París, L'Hamattan, 1996.

FABRE, Michael. *Penser la formation*. París, PUF, 1994.

______. La formation comme régime nocturne: rasion narrative et formation. *Education Permanente*, París, n. 122, p. 179-189, 1995.

FRAGO, Viñao Antonio. Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In: BENITO, Agustini E.; DÍAZ, José M. H. *La memória y el deseo*: cultura de la esculea y educación deseada. Valencia, Tirant, 2002.

HONORÉ, Bernard. *Para una teoria de la formación*. Traducción de Maria Teresa Palácios. Madrid, Narcea, 1980.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa, EDUCA, 2002.

______. *Cheminer vers soi.* Suisse, L'Age d'Homme, 1991.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto:* imagem e som; um manual prático. Entrevista narrativa. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação.* Tradução de Pedro Seixas. Lisboa, Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos), 1999.

______. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de

professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, San Pablo, v. 32, n. 2, p. 329-344, 2006.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. San Pablo, Cia das letras; Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Recherche narrative et ecriture (auto)biographique: interfases methodologiques et formatives. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto)Biographie*: écrits de soi et formation au Brésil. París, L'Harmattan. (Collection Histoire de Vie et Formation), 2008.

______. *O conhecimento de si:* estágio e narrativas de formação de professores. Río de Janeiro: DP&A; Salvador, UNEB, 2006a.

______. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão,* Natal, RN, EDUFRN, v. 25, n. 11, p. 22/39, ene./abr. 2006b.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado:* história oral. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

7. Escrituras de sí: Presión institucional y seducción autobiográfica[1]

Maria da Conceição Passeggi
Universidad Federal do Rio Grande do Norte

> La riqueza y la variedad de géneros del discurso son infinitas, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable, y cada esfera de esa actividad comporta un repertorio de géneros de discursos que va diferenciándose y ampliándose a medida que la propia esfera se desarrolla y se hace más compleja. (Mikhail Bakhtin)[2].

Si aceptamos, junto a Mikhail Bakhtin (1992), que cada esfera de la actividad humana dispone y crea repertorios de géneros discursivos, se tornan pertinentes las indagaciones sobre los vínculos que se establecen entre lugares, tiempos y modos de 'decir el mundo'. Tratándose de géneros autobiográficos, la hipótesis es que esos vínculos inciden sobre la forma como los individuos construyen *figuras* de sí mediante los géneros de discurso disponibles en esas *esferas*. El presente trabajo pretende abrir pistas de investigación sobre los vínculos que se establecen entre un modo de decir el mundo, el que se realiza mediante un género autobiográfico particular -el memorial-, en un territorio específico -la enseñanza superior en Brasil-, y los saberes biográficos que se producen en esa relación.

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte –IFRN– Natal, Brasil.
2. Mikhhail Bakhtin, 1992, p.279.

Uno de los presupuestos fundadores del movimiento socioeducativo de las historias de vida como práctica de formación[3] es que la escritura de sí propiciaría al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación. Una de las grandes inquietudes de quienes trabajan en ese movimiento es el uso anárquico de esa práctica y los eventuales desvíos que desvirtúan sus propósitos como "arte formador de la existencia"[4]. Entre esos múltiples desvíos, me concentro en aquel del cual trataré aquí: el desvío de la "presión institucional" que tendería a transformar las narrativas de sí en instrumentos de evaluación, reduciendo su saber/poder emancipador, transformándolas en "técnicas poderosas de sujeción", como advierten Pineau y Le Grand (1996, p. 67). Esa es una cuestión retomada por investigadores en Brasil que se interrogan sobre las prácticas de la escritura de sí en la enseñanza superior. Bueno (2006, p. 235), al analizar el uso de "escritura de memorias" en el contexto de la formación docente y sin quitar el mérito de la propuesta, llama la atención respecto de la "conducta impositiva y doctrinaria que [...] hizo pensar sobre la *escritura de memorias* (tal como fue utilizada en el PEC[5]) como un dispositivo de control, de poder disciplinario". Rajagopalan (2002, p. 348), en su análisis sobre el memorial como ejercicio de construcción del *self*, enfatiza los mismos riesgos: "lo que el memorial celebra es el poder disciplinario sutil pero ilimitado de la institución que obliga al candidato a redactarlo".

3. Cf. Gaston Pineau, 2006; Josso, 2004, 2000; Delory-Momberger, 2000, 2003, 2008.
4. Expresión utilizada por Gaston Pineau (1996).
5. Bueno (2006) se refiere al Programa de Educación Continua (PEC), desarrollado por la Secretaría de Estado de la Educación de São Paulo, en 2001-2002, en conjunto con la USP, PUCSP y UNESP y entre 2003-2004, realizado en conjunto por la UNDIME, USP y PUCSP.

Mis primeros contactos con los memoriales, redactados por profesoras de enseñanza básica en 1999, relevaron cuestionamientos semejantes. Lo que me llevaba a problematizar el "final feliz" de los memoriales -que yo había examinado al participar como invitada de comisiones de evaluación- era la posible influencia de estructuras canónicas de las narrativas como posibilidad de transmisión de modelos heredados en la reinvención de sí. Uno de mis intereses de investigación en el abordaje (auto)biográfico, en los últimos años[6], ha sido problematizar esa vinculación entre la escritura de sí y el contexto institucional en el cual ella se realiza. Entre las cuestiones que vienen estimulando mi curiosidad haré foco aquí en las siguientes: ¿Cómo se sitúan los memoriales en el contexto del abordaje (auto)biográfico? ¿Cuál es su naturaleza como género académico autobiográfico? ¿Cómo son vistos por quien los escribe?

El trabajo está organizado en tres momentos. En los dos primeros momentos, busco tejer aproximaciones y distinciones entre los memoriales y las historias de vida en formación con el objetivo de abrir pistas sobre cuestiones teóricas y metodológicas del uso de las escrituras de sí como práctica educacional y método de investigación. En el tercer y último momento retomo algunos fragmentos de memoriales para reflexionar sobre dos dimensiones de ese tipo de escrito a los ojos de quien escribe. Buscaré mostrar que el actor-autor del memorial oscila, a lo largo de la escritura, entre dos tendencias: la resistencia contra la presión institucional que solicita del narrador una (auto)evaluación de experiencias profesionales y de la historia de su formación; y la fascinación ejercida por la escritura de sí, vivida en el contexto de una institución de enseñanza superior. La hipótesis

6. Passeggi, 2000,2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b.

es que esa oscilación entre presión y seducción autobiográfica es consecuencia de la propia naturaleza de ese género discursivo que entrecruza dos dimensiones: evaluativa y autopoyética.

Memoriales e historias de vida en formación: revisión histórica

Empiezo recordando que la historia de los memoriales antecede casi cincuenta años a la historia de las historias de vida en formación. Los primeros memoriales encontrados en nuestras investigaciones datan de los años 30. Se trata, por lo tanto, de una tradición que remonta a la creación de la universidad brasileña, cuando fueron institucionalizados como dispositivo de evaluación para el cargo de profesor catedrático. En el memorial, los actores-autores narran su historia de vida intelectual y profesional, describiendo/analizando lo que fue significativo para su formación, en respuesta a una demanda institucional.

Para abarcar las diferentes denominaciones encontradas en editoriales y propuestas de cursos, propongo el término *memorial autobiográfico* como designación genérica del conjunto de esos escritos de sí. En función de la demanda institucional y del proceso de escritura, propongo hacer la distinción de dos tipos de memorial: el memorial *académico,* para designar a aquel que es elaborado por profesores e investigadores a los fines del concurso público, ingreso o ascenso funcional en la carrera docente y/o para otras funciones en instituciones de enseñanza superior[7]; y el memorial *de formación,* para designar al memorial escrito

7. Me refiero a los memoriales solicitados, por ejemplo, para el ingreso en la posgraduación y acreditación de profesores en cursos de posgraduación.

durante el proceso de formación inicial o continua, concebido como trabajo de conclusión de curso en la enseñanza superior (TCC)[8], generalmente,realizado en grupo y orientado por un profesor.

El memorial autobiográfico se constituye, por lo tanto, como un dispositivo evaluativo para el ingreso en el magisterio superior y/o para promoción funcional y como dispositivo de certificación para la obtención del diploma de estudios superiores. El conjunto de esas narrativas auto-referenciales constituye fuentes etno-sociológicas propias de un grupo específico: el de profesores que trabajan o estudian en la enseñanza superior brasileña.

Retomo la definición clásica, encontrada en Pineau y Le Grand (1996, p.3), para definir las historias de vida en formación: "La historia de vida es trabajada como investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales". Se trata de un nuevo espacio-tiempo: el de la vida y el de su historia. Como procedimiento de formación, su uso no se confunde con los que son adoptados en Historia, Sociología, Psicología o Literatura. En el contexto de la formación de adultos, las historias de vida son concebidas como investigación y práctica de formación que se realiza en la co-construcción de sentido de lo vivido.

Entre los años 1980 y 2000 se observa una curiosa sincronicidad entre las diferentes etapas de la evolución de las historias de vida en formación y la evolución de las concepciones y usos de los memoriales como fuente de investigación y práctica de formación. Gaston Pineau (2006, p. 331), tomando como indicadores congresos, publicaciones, creación de asociaciones, implementación de redes de investigación y de diploma universitario, distingue tres períodos en una revisión histórica de las

8. Modifico en este texto la clasificación propuesta en un texto anterior (PASSEGGI, 2006ª), en el cual denominaba memorial académico al conjunto de los memoriales que responden a una demanda académica y hacía la distinción entre memorial *descriptivo* y memorial de *formación*.

historias de vida en formación: el período de *eclosión* (década del 80), el de *fundación* (década del 90) y el período de *desarrollo diferenciado* (a partir del año 2000). Tomaré como guía para hacer una revisión histórica sobre la evolución de los memoriales en las tres últimas décadas el libro de Soares (1991), por tratarse de la publicación de un memorial que se volvió referencia para ese género autobiográfico en Brasil. Escrito en 1981 para un "concurso de profesor titular en la Universidad Federal de Minas Gerais" (SOARES, 1991, p.15), *Matememoria–Memorias. Travesía de una educadora* fue publicado diez años después, en 1991, y reeditado en 2001.

Escritura, publicación y reeedición se sitúan en la apertura de las tres décadas aludidas por Pineau y que corresponden a tres períodos en la evolución de los memoriales: el de *expansión* de los memoriales (1980); el de *diversificación* (1990) y el de *fundación* (2000). El cuadro abajo resume las etapas ya mencionadas e incluye las décadas que van de 1930 a 1970.

Décadas	Historias de vida en formación	Memoriales autobiográficos
1930-1970	—————	Institucionalización
1980	Eclosión	Expansión
1990	Fundación	Diversificación
2000	Desarrollo diferenciado	Fundación

Cuadro 1. Etapas de evolución de las historias de vida y de los memoriales autobiográficos

El momento de eclosión de las historias de vida coincide con el período de expansión de los memoriales en las universidades federales. Hasta la década del 80 ellos eran solicitados de forma más sistemática en la Universidad de São Paulo (USP), en concursos para acceder al cargo de profesor y para la promoción funcional.

En la década del 90, mientras las historias de vida en formación se fortalecen por la investigación y por las publicaciones en países de lengua francesa[9], culminando en lo que Pineau denomina su *fundación*, el uso de los memoriales se diversifica y se intensifica en Brasil, pero hay ausencia de investigaciones sistemáticas sobre los memoriales como método de investigación y práctica de formación. Es en el umbral del año 2000 que los memoriales se tornan objeto de investigación y surgen las primeras publicaciones, en el campo de la Sociología (WAIZBOT, 1998), de la Educación (PASEGGI, 2000) y de la Lingüística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2002).

Para Pineau (2006), el período de *desarrollo diferenciado* de las historias de vida se inicia en el año 2000 y es marcado por el cambio de generación. Los investigadores pioneros se jubilan y los nuevos investigadores traen consigo propuestas más diversificadas, entre las cuales él destaca la contribución de Christine Delory-Momberger (2003, 2004, 2005), quien en tres libros sucesivos busca estructurar un nuevo campo en Educación: el de la *investigación biográfica*. Su originalidad es articular *biografía y educación*[10] en los diferentes tiempos y espacios de aprendizaje, ampliando el horizonte del movimiento de las *historias de vida en formación* que eligió como área de actuación en la formación continua. En Brasil vivimos el momento de fundación de los memoriales y el desafío de cincuenta años de historia a ser narrada, momento que coincide con la valorización y problematización de lo biográfico en Educación[11] y la significativa realización, en

9. Los pioneros de ese movimiento son Gaston Pineau en Francia, Pierre Dominicé en Canadá, Marie-Christine Josso en Suiza y Guy de Villers en Bélgica, para citar sólo a los más conocidos en Brasil.
10. Cf. Christine Delory-Momberger, 2008.
11. Cf los estudios de I. Goodson, 2007; P. Alheit y B Dausien; 2006; Delory-Momberger, 2008.

Brasil, de tres ediciones del Congreso Internacional sobre Investigación (Auto)biográfica (CIPA).[12]

Los cambios sociales, económicos y profesionales que se aceleraron en las dos últimas décadas inciden sobre los trayectos profesionales que se tornan cada vez más individualizados en una sociedad que conjuga, paradójicamente, individuo y globalización, atribuyendo a cada uno el cuidado de construir sentido para su existencia a escala individual y planetaria. El uso de los memoriales se integra a ese movimiento de biografización actual. Y en la dialéctica entre *discurso y transcurso*, presentada por Pineau (2006b, p.59), la tendencia es que las dos corrientes que se mantuvieron hasta entonces separadas puedan articularse fructuosamente en la posmodernidad: la corriente de los discursos personales de las historias de vida como "arte existencial", y la corriente de los discursos profesionales como "arte profesional".

Memoriales e historias de vida en formación: aproximaciones y distanciamientos

Es arriesgado el intento de trazar, en tan poco espacio, un paralelo entre historias de vida en formación y memoriales. Bastaría recordar, por ejemplo, que Gaston Pineau (2006)[13] abandonó el término de autobiografía para evitar el peso etimológico del escrito (grafía) y el foco en el espacio interior del yo (auto). La denominación *historias de vida en formación* tiene el propósito

12. El I CIPA se realizó en 2004, en la PUCRS/Porto Alegre, inaugurando esa iniciativa con 170 trabajos inscritos; el II CIPA, en 2006, en la UNEB/Salvador, acogió 470 trabajos; el III CIPA, en 2008, en la UFRN/Natal, recibió más de 750 propuestas que llegaron desde diferentes horizontes y países de Europa y de las Américas.

13. Gaston Pineau (2006, p.340) utiliza el término en su primer libro: *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (1983).

de incluir todas las expresiones de la vida: escritura, habla, foto, video, cine, televisión, Internet… y las múltiples dimensiones del Yo en las relaciones consigo mismo (autoformación), con el otro (heteroformación) y con el ambiente (ecoformación), en la búsqueda de sentidos de la vida. La situación no es diferente de la de los usos de los memoriales. Una consulta en el sitio www.google.com.br del término *memorial* es suficiente para percibir la pluralidad de ese género discursivo. ¿Cómo reunir entonces esa inmensa diversidad de modos de decir y la multiplicidad de situaciones de uso? Mi propuesta es tomar los principios epistemológicos, metodológicos y deontológicos expresados en la Carta de la Asociación Internacional de las Historias de Vida en Formación (ASIHIVIF, 2005) como elementos-guía para el análisis, con el propósito de tejer aproximaciones entre prácticas de investigación y de formación y lanzar pistas para discutir el aparato conceptual que legitima científicamente el abordaje (auto)biográfico en Educación. ¿Bajo qué aspectos los memoriales se vincularían a esa tendencia internacional de abordaje (auto)biográfico que se instaló en las Ciencias Humanas y Sociales como método de investigación y de formación? ¿En qué se aproximan y se distancian esas prácticas?

En el cuadro 2 sintetizo algunos puntos que permiten visualizar parámetros comparativos entre los territorios de los memoriales y de las historias de vida en formación.

	Historias de vida en formación	Memoriales autobiográficos (académicos y de formación)
1. Actores-autores	Formadores, profesionales, trabajadores sociales	Profesores y alumnos de enseñanza superior
2. Objeto de reflexión	La totalidad de la vida o de la formación	Formación intelectual y profesional
3.Relación con la escritura	Libertad para escribir	Imposición institucional
4.Finalidad	Autoconocimiento (Re)orientación profesional Elaboración de proyectos profesionales y de vida	Proceso de (auto)evaluación para fines de concurso u obtención de diploma Práctica reflexiva sobre la formación e inserción profesional
5.Tipo de escritura	Personal, privada, libre	Institucional, semipública, observación de las normas institucionales Defensa pública
6.Relación con el formador	Contrato explícito Co-inversión dialéctica en búsqueda de sentido	Contrato institucional, tácito Escritura solitaria o acompañada como práctica de formación académica
7.Formación del formador	Exigencia de experiencia personal de la escritura de sí Formación especializada	No hay formación específica para el acompañamiento biográfico No hay exigencia de experiencia personal con la escritura autobiográfico

Cuadro2. Comparación entre las prácticas de las historias de vida en formación y la producción escrita del memorial.[14]

La naturaleza institucional: Las oposiciones entre los dos tipos de escritura son consecuencia notoria del carácter institucional de los memoriales autobiográficos y de los grupos de actores-autores sociales que los escriben. Los memoriales son narrativas auto-referenciales que constituyen fuentes etno-sociológicas concernientes a dos grupos específicos: el de profesores que trabajan o estudian en la

14. Incluyo aquí la "biografía educativa", propuesta por Pierre Dominicé (2000, 2007), desarrollada por la Escuela de Ginebra, y los escritos de sí desarrollados en los Talleres de proyecto, presentados por Christine Delory-Momberger (2008), reconociendo no obstante que el cuadro necesitaría de un mayor refinamiento para incluir la diversidad de prácticas.

enseñanza superior brasileña y el de los alumnos de posgraduación y de graduación. Las historias de vida se abren para todos los grupos sociales, admitiendo incluso historias de vida colectivas.

La situación de la escritura: Es la situación que determina el objeto de reflexión, la finalidad de la escritura, la relación del narrador con la narrativa de sí. Los memoriales enfocan únicamente la historia de la formación intelectual y profesional del narrador, lo que los aproxima a las *biografías educativas*, propuestas por la Escuela de Ginebra[15]**.** Las historias de vida en formación alcanzan la totalidad de la vida. Josso (2004) hará la oposición entre historias de vida e "historias de vida al servicio de proyectos"; ella toca la segunda modalidad de historias de vida para marcar que ésta no concierne a la totalidad de la vida. En cuanto a la *finalidad* de la escritura, mientras en las historias de vida en formación la dimensión autopoyética es la finalidad primera, ella no es por ejemplo siquiera señalada en los memoriales académicos, aunque sea ese descubrimiento el que transforma la presión institucional en seducción autobiográfica.

Los principios deontológicos: Entre los principios defendidos por la carta de la ASIHVIF (2005), la libertad de escritura en las historias de vida en formación es lo que más las distancia de los memoriales. Pero enfatizo también la cuestión de la formación del formador que he tematizado en proyectos de investigación[16] y publicaciones (PASSEGGI, 2006, 2007, 2008a, 2008b). La Carta exige que el formador escriba la historia de su vida antes de acompañar a alguien a hacer la suya. Aunque esa condición sólo se aplique a los memoriales de formación, es raro que los orientadores hayan vivenciado la experiencia de la escritura de sí o encuentren

15. Me refiero a los trabajos de investigadores reunidos en torno de Pierre Dominicé en la Universidad de Ginebra.
16. Preocupación hacia la cual me he volcado en mis proyectos PROPESQ/UFRN (1999-2002), CNPq (2003-2006) CAPES (2004-2005); PROPESQ (2006-2009).

ocasiones para hacerlo[17]. Esa es una cuestión crucial no sólo para los memoriales sino también para el proceso de fundación de la escritura de sí como práctica de formación en el contexto actual de las investigaciones (auto)biográficas en Brasil.

El contrato: Escrito o informal, el contrato a ser realizado entre los participantes concierne a la confidencialidad de lo que es narrado, a la capacidad de convivir que se entabla en la escucha atenta del otro, a no juzgar los hechos relatados, a la autoría del escrito. Cuatro puntos importantes hacen este contrato aún más imprescindible en las historias de vida en formación: la diversidad de los espacios en donde son practicadas; la apertura para la totalidad de la vida; la heterogeneidad de los objetivos de los participantes; el proyecto más amplio de la escritura de sí. Cada uno de esos puntos puede eventualmente llevar a desdoblamientos más difícilmente manejables en el proceso de acompañamiento y en la interacción en el grupo. Algunos puntos del contrato no se aplican a los memoriales autobiográficos -la autoría es uno de ellos- pues son trabajos escritos con fines evaluativos/certificativos. En el caso de los memoriales de formación, generalmente acompañados por un orientador, las interacciones se sitúan en un acuerdo tácito, institucional, próximo de aquel que se establece entre orientador/orientando. No obstante, por tratarse de un tipo de escrito específico, las cuestiones de convivencialidad y confidencialidad podrían ser discutidas en el grupo, aún cuando se presupone que estarían eventualmente garantizadas por la ética profesional de los participantes.

La transmisión intergeneracional: Siguiendo la tradición académica de los memoriales autobiográficos en Brasil, los memoriales académicos y de formación son objetos de defensa ante

17. Desde 2004 vengo desarrollando, en la posgraduación, los Talleres de escritura autobiográfica con esa intención.

una comisión examinadora. Por tratarse de documentos institucionales, una vez aprobados son enviados a la biblioteca de la institución, disponibles digitalmente, publicados en revistas, libros, con la anuencia de los autores y de las instituciones. Cada narrador-autor escribe su memorial sabiendo que será evaluado por la comisión examinadora y eventualmente leído por los pares. De ahí viene su valor didáctico y no es raro que la conciencia de una transmisión intergeneracional se exprese en epígrafes, en la introducción, en dedicatorias o en la conclusión.

El memorial como fuente de investigación: Por tratarse de un escrito de posible acceso para los investigadores, los memoriales se presentan como fuentes inagotables para la investigación educacional, tanto más valiosos por ser testimonios vivos de alumnos, profesores, investigadores, dirigentes. En contrapartida, el acceso a las narrativas en el contexto de las historias de vida en formación no es permitido. Para Türkal y Bauduin (2000, p.48), esa es una de las dificultades encontradas en la investigación.

> Disponemos en la Universidad de Ginebra de centenas de narrativas escritas, ninguna publicada. Y esa situación es típica de la producción intelectual específica del campo de las historias de vida en formación. [Esa ausencia] priva a la comunidad de formadores y de investigadores interesados en un intercambio sistemático y crítico sobre las categorías de análisis y de interpretación, no de las narrativas en general sino de narrativas singulares y situadas.

El hecho de que los memoriales se caractericen como un escrito de sí público, o semipúblico, permite que se establezca la discusión con base en los datos empíricos de los principios y categorías de análisis de esas fuentes biográficas, corrientemente exigidos por la deontología de los trabajos científicos.

Todas esas observaciones, vistas desde un enfoque comparativo, muestran la necesidad de un trabajo asiduo -y que consume mucho tiempo- a ser emprendido en el cuadro de la investigación (auto)biográfica, involucrando cuestiones éticas y deontológicas sobre los memoriales y las historias de vida como método de investigación y práctica de formación en dos territorios que se enriquecen mutuamente. Estudiar los memoriales autobiográficos producidos en respuesta a una demanda institucional significa, por lo tanto, buscar comprender cómo profesores, hombres y mujeres, delante de sí y del otro, examinan sus relaciones con el saber y sus aprendizajes sobre la vida para comprender cómo describen o silencian sueños, deseos, delirios y pasiones, rechazos e indiferencias.

La presión institucional

El acto de escribir el memorial a partir de una presión institucional y el ritual de la defensa pública tensionan, innegablemente, el proceso del escrito. En esas circunstancias, el narrador-candidato lleva su historia de vida profesional para ser expuesta y evaluada. Rajagopalan (2002, p. 339) resume así esa situación de presión institucional:

> Lo que se espera es que el candidato cuente, con sus propias palabras, cómo llegó al punto de su carrera en el que se encuentra. La comisión examinadora quiere saber, entre otras cosas, cuál es la evaluación que el candidato hace de su candidatura, o sea, qué es lo que le hace creer que está apto para asumir las responsabilidades que el nuevo empleo pretendido o la promoción deseada en la carrera trae.

Esa situación coercitiva desviaría el interés de la escritura de sí en el contexto de las historias de vida en formación, y es contra ese riesgo que se pronuncia la Carta de la ASIHVIF: Delory-Momberger (2006) hace un paralelo relevante cuando establece la oposición entre 'tecnologías del yo" y "técnicas del yo" para discutir, apoyándose en Michel Foucault (1984), dos posiciones con relación a los escritos de sí en las políticas de inserción profesional en Francia. Al lado de las técnicas simbólicas, de las técnicas de producción y de las técnicas de poder, Foucault (1984, p.785) reconoce la existencia de "técnicas del yo", definidas como aquellas que permiten al "individuo efectuar solo o con los demás cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus conductas y sus modos de ser". Para Foucault (2006, p.58), el sentido de *aprender,* resultante del autoconocimiento: "Conócete a ti mismo", invita a observar "otra forma de cultura, de *paideia* [...], que gira en torno de lo que se podría llamar cultura de sí, formación de sí, *selbstbildung*, como dirían los alemanes [...]".

Las "tecnologías del yo" seguirían otra dirección. Ellas se apoyarían sobre la adaptabilidad y la flexibilidad de los individuos, no para comprometerlos en procesos auténticos de *reflexividad autobiográfica*, que los inviten a encontrar su lugar en la cultura, sino para que incorporen "valores" y ajusten sus existencias individuales y sus biografías profesionales a las condiciones de flujo del mercado de trabajo, pudiendo prestarse a la despersonalización y a la privación de sus márgenes de acción.

Si retomamos la idea de los vínculos que se establecen entre las formas discursivas y los espacios dentro de los cuales y para los cuales nos biografizamos, esas dos formas de ver lo (auto)biográfico como "tecnología" y como "técnica del yo" raramente se encuentran en estado puro. Sería por lo tanto prudente concebirlas como aspectos que se entrecruzan en cualquier intento humano de narrar la propia vida. Esa complejidad resulta de la interacción

entre los modos heredados de ser y de decir el mundo y la creatividad latente en las actividades miméticas y, especialmente, en las narrativas de sí. Para romper esos vínculos entre territorio y modos de decir, sería preciso crear un género discursivo totalmente nuevo. Esa es la pretensión de Rousseau (1980, p.3), en el "pacto biográfico"[18] de *Les Confessions*, en su deseo de crear un escrito que "jamás haya tenido ejemplo", ni "tendrá imitadores" y que le permitiría desnudar el alma humana y a sí mismo.

El análisis del pacto autobiográfico en la apertura de memoriales académicos, escritos entre 1981 y 2005[19], revela la preocupación del narrador por justificar su posición como autor delante de ese tipo de escrito.

> Me piden un memorial: debo contar lo que fui, lo que fue; explicar el pasado. Pero antes de explicar el pasado es necesario explicar el presente, este presente: ¿por qué atender a una redacción que invita a la inscripción para un concurso de profesor titular? (SOARES, 1991, p. 21)

Esa necesidad de tomar posición en relación a la exposición de sí en el mundo académico es una constante en los memoriales: "Decido que este ovillo de recuerdos será una historia estructurada como una narrativa que busca tener sentido de mi presente académico en mi pasado" (KLEIMAN, s/f, p. 2). Las autoras dialogan con la institución, dirigiéndose a su comisión examinadora, quienes conocen tan bien como ellas la vida académica, sus rituales de iniciación, de inclusión, exclusión, disidencia y consagración.

18. Cf. Philippe Lejeune, 1975.
19. Mis agradecimientos a los colegas investigadores, alumnos, profesores que, sabiendo de mi interés por ese género discursivo, me envían sus memoriales, presentados en concursos públicos para universidades brasileñas y me honran con la confianza de poder estudiarlos en mis investigaciones. Otros memoriales analizados se encuentran disponibles en internet.

Pero, ante este tipo de escrito sobre el cual no existen estudios profundos, la mayoría se siente desarmada. En el caso de los memoriales académicos, el narrador-candidato enfrenta él solo la tarea de retomar el *curso de su vida*, guiándose por escuetas indicaciones en las redacciones del concurso, no siempre esclarecedoras, restándoles el recurso a especulaciones personales:

> Como no existen guías de redacción de memorial, contrariamente a los numerosos manuales de redacción de tesis de doctorado, ese tipo de información se adquiere en el diálogo con los "mayores" que ya han defendido un memorial o han participado en comisiones examinadoras de concurso (DAHLET, 2005, p. 173):

> En la universidad se solicita que escribamos un memorial que exige el seguimiento de ciertas reglas, muchas veces no totalmente explicitadas, y que nos hacen retrasar el momento de escribirlo. (ALMEIDA, s/f, p. 1)

La divergencia entre las redacciones hace del memorial académico un género fluctuante. Ya sea interpretado como una descripción objetiva de lo que se hizo para mantener la neutralidad del escrito, ya sea asociado a un "*curriculum vitae narrativizado*" o a una tesis, como sugiere Soares (1991, p. 15): "Entendí que se trataba realmente de una tesis cuyo objeto era mi propia vida académica". Como dispositivo de evaluación, este tipo de escritura de sí no admite *mea culpa* ni exaltación del ego. La descripción no debe restringirse a esquemas estrechamente establecidos ni perderse en visiones parciales o abstracciones utópicas. ¿Cómo encontrar el justo equilibrio para exponerse y exponer públicamente la vida intelectual y la experiencia profesional? Para Almeida (s/f, p.2), ese supuesto equilibrio consiste en neutralizar la subjetividad:

> [...] por una cuestión de coherencia y corrección, intentamos extirpar de estos últimos [dos memoriales] la mayor parte de aquello que llamamos subjetividad de la existencia: las emociones, los sentimientos, los deseos y pasiones de los cuales se nutren las biografías de los conocidos.

Dominicé (2000, p. 125) reconoce características relativamente próximas en las biografías educativas al afirmar que no adoptan una "tonalidad íntima" ni encajan totalmente en la "formalidad del deber escolar". En ese sentido, esos dos tipos de escrito se inscriben como géneros de frontera, uniendo el yo personal (privado) y el yo profesional (público). Las cuestiones de la autorregulación y de la evaluación están también presentes en la reflexión de Dominicé (1988, p. 102) sobre las biografías educativas, cuando afirma: "podríamos considerar la biografía educativa como un instrumento de evaluación formadora, en la medida en que permite al adulto tomar conciencia de las contribuciones proporcionadas por una enseñanza y sobre todo de las regulaciones que de él resultan para su proceso de formación". La diferencia entre biografía educativa y memorial autobiográfico es la inversión del posicionamiento de las dimensiones evaluativa y formativa: las biografías educativas, siendo formadoras, podrían ser instrumentos de evaluación; los memoriales, siendo dispositivos de evaluación, podrían ser considerarlos como instrumentos de formación.

Los memoriales son géneros de frontera, ni confesión, ni jactancia, ni ciencia, ni literatura. El narrador del memorial debe comprometerse con la autenticidad de la historia que firma como autor. El trabajo de investigación o de formación con esas narrativas de sí exige un compromiso ético, tanto de parte de quien escribe como de parte del investigador que las analiza. Uno de los principios que adopto en mi práctica como investigadora y como formadora es que esos escritos son portadores de una palabra auténtica

sobre sí mismo. En ese sentido, me asocio a Florence Giust-Despreries (1998, p.165), al posicionarse en relación a la concepción del sujeto y de su relación con el mundo:

> [...] el valor que atribuimos al sujeto en movimiento, a las capacidades del individuo de apropiarse de significaciones, el apego a la idea de "una creación continua de sí", es una posición ética, antes que una posición teórica. Esa posición determina, secundariamente, un objeto epistémico cuyo objetivo no es la dinámica social y lo que el individuo reflexiona de ella, sino los modos según los cuales el individuo produce, encuentra y se somete a ella.

El uso de las historias de vida en formación y de los memoriales de formación como prácticas reflexivas y auto-formativas reposa sobre esa posibilidad de acompañar al otro en su reflexión sobre los modos como él da sentido a su encuentro con el mundo. Defiendo la posibilidad de su transformación "para una mayor autonomía, partiendo de una reflexión sobre el potencial de experiencias", como sugiere Boutinet (1995, p.86). Los resultados de los análisis sugieren las potencialidades del memorial autobiográfico como procedimiento de transformación y de expansión de sí, aun cuando no parece ser esa su finalidad. En esas narrativas se evidencian múltiples maneras de resolver el *impasse* existente entre el respeto a las normas discursivas preexistentes en la institución y el descubrimiento de una expresión creativa de sí, mediante la cual inscriben la palabra biográfica en los discursos institucionales.

En los memoriales, forma y contenido se entrelazan en esa búsqueda de conocimiento y de exposición de sí. Como acto de creación, ellos exigen el encadenamiento de hechos significativos dentro de una lógica valorizadora del transcurrir académico. Las situaciones de demanda, de elaboración y de recepción revelan los

sistemas de (auto) regulación presentes en esos discursos institucionales. Su dimensión evaluativa excluiría sentimientos de indecisión identificadora, de errores, de ausencia de proyectos personales o de resistencia a la pertenencia académica. Y es precisamente porque las representaciones "son construidas dentro y no fuera del discurso que nosotros necesitamos comprenderlas como producidas en sitios históricos e institucionales específicos" (HALL, 2000, p.109). Si se considera el escenario de la situación de defensa pública de los dos tipos de memorial de los cuales he participado no podría caracterizarlo como situaciones incómodas. La impresión general transmitida, especialmente en el caso del memorial de formación, era de celebración de una victoria conquistada por los autores. La hipótesis es que la alegría de la victoria sería proporcional a la resistencia inicial del narrador ante la presión académica y la dificultad de escribir. Ella es menos marcada en los memoriales académicos que en los memoriales de formación. Luego, podría afirmar con Dominicé (2007) que, en algunos casos, la escritura del memorial surge como lugar de "ajuste de cuentas" con la institución:

> Con destino de decirme, abro páginas que juzgo poco memoriales de aquello que fui y que ahora soy y hago [...] Descubrí la gran mentira de tantos profesores vestidos de "ilustres". Descubrí que el conocimiento NO salva. (ARAUJO, 2005, p.3-7)

El memorial como lugar de críticas a la institución debe ser parte de la evolución de ese tipo de escrito y de un proceso de búsqueda de educación democrática. Si el memorial es una forma de expresión del pensamiento de los actores-autores que hacen la enseñanza superior, debería tenerse en cuenta su contribución para el perfeccionamiento de las acciones institucionales. Esa es una conquista a ser buscada como idea política sobre el valor de esos escritos de sí en contexto institucional.

Para concluir este apartado, intentaré esbozar una definición amplia de este tipo de escrito institucional de sí. El *memorial* autobiográfico puede ser definido como un género académico autobiográfico por medio del cual el autor se evalúa y teje reflexiones críticas sobre su transcurso intelectual y profesional, en función de una demanda institucional. El interés de su narrativa es clarificar experiencias significativas para su formación y situar sus proyectos actuales y futuros en el proceso de inserción académica y ascenso profesional. Por tratarse de un documento institucional, el memorial autobiográfico se caracteriza como un escrito semipúblico de sí, que puede -o no- ser objeto de defensa pública. Tal definición busca contemplar el conjunto de los análisis que he realizado sobre los memoriales sin pretender, no obstante, que todos los casos se encuadren en ella, ni agotar las características formales o de contenido de ese género discursivo.

La seducción autobiográfica

Exponer para un otro y por escrito las historias que contamos sobre nosotros mismos y a nosotros mismos, en nuestro discurso interior o entre amigos, no es tarea fácil, menos aún cuando se trata de escribirlas para evaluadores o en posición de evaluado. “La actividad creadora dependerá de la finalidad a la cual se destina la historia. Es ella quien dará forma a lo deforme o multiforme, y sentido a aquello que antes no lo tenía” (PINEAU, 1989, p. 16). Al darse forma a lo deforme, se pone en juego una imagen de sí que va siendo construida para el otro y para sí mismo, pues en cualquier caso, al escribirse una versión de sí para la institución, se compone una figura profesional de sí mismo de la cual no siempre se tiene conciencia.

Analicé las relaciones dialécticas entre representaciones del memorial de formación y construcción de la imagen de sí a partir del

estudio de discursos hablados de profesores a lo largo del proceso de escritura (PASSEGGI, 2003, 2006ª, 2008ª, 2008b). En el inicio de la redacción la resistencia intelectual contra la presión institucional se manifiesta en la simbolización del memorial bajo la determinación del "descíframe o te devoro" que habita el imaginario de los narradores en el inicio del proceso de escritura. En el transcurso, cuando se familiarizan con ese género discursivo, el memorial pasa a ser simbolizado por medio de metáforas que remiten a las ideas de "concepción" y "parto". Pera además de la mayéutica socrática del *parto de las ideas*, ellas evocan la sensación corpórea de abrigar a otro ser: un sí mismo en gestación. Una vez concluido el trabajo, la escritura del memorial resurge bajo la clásica imagen de un "*viaje*" de reconocimiento. El narrador que parte en busca de sí mismo, lucha contra los peligros que lo amenazan, enfrenta tentaciones y desvíos, corre el riesgo de perderse, pero de ellos aprende lecciones y saberes que le permiten (re)inventarse.

Es mediante la dimensión reflexiva de la escritura del memorial que se realiza el "arte profesional" autopoyético ligado al gesto de tomar la palabra y de apropiarse de la vida profesional rehaciéndola. Pero es esa dimensión generalmente la descuidada por el discurso evaluador. En el inicio del proyecto que desarrollamos en conjunto con profesoras orientadoras del memorial de formación[20], concentrarse en la fase evaluativa era dominante para la mayoría de los formadores, y para muchos alumnos la única y más importante. Los resultados del trabajo desarrollado en la formación de los formadores se tornan relevantes cuando se observa la tendencia en la inversión de esas dos dimensiones. En dos tesis recientemente defendidas en la UFRN, por Carrilho (2007) y Melo (2008), es significativo el avance de la dimensión (auto) formativa y el redimensionamiento del valor heurístico del memorial

20. Passeggi, 1999-2002.

para los formadores y para los alumnos en la misma institución donde desarrollamos el proyecto.

Bruner (1991, 2000, 2005) insiste en la capacidad humana de narrar y en nuestra incapacidad para comprender y explicar esa habilidad. Para el autor, el niño desde temprano comprende y utiliza fácilmente las narrativas para evitar confrontaciones y obtener lo que desea. Esa inteligibilidad narrativa se revela de hecho muy temprano. No es sorprendente oír a un niño de cinco años decir: "Cuando era pequeño, yo...". Enunciados de esa naturaleza son reveladores de la reflexividad autobiográfica que se encuentra en la base de todo proceso de aprendizaje. Y ese aprendizaje es posible porque se inscribe en un trayecto de vida y se realiza continuadamente a lo largo de la vida. Para Bruner (op.cit.), entrar en la cultura sería tornarse capaz de comprender lo que es canónico y lo que constituye un desvío en las narrativas. Cada esfera de la actividad humana dispone de repertorios de géneros discursivos, pero también de modelos biográficos que ellos vehiculizan y con los cuales, o contra los cuales, cada uno va construyendo una representación de sí mismo.

Para Wulf (2007, p. 49) es mimetizando y asimilando gestos, comportamientos y discursos que "el sujeto adquiere la competencia de crear escenificaciones gestuales, utilizarlas y modificarlas en función de las circunstancias". Desde el punto de vista antropológico, la narrativa de sí en cualquier esfera de convivencia humana se torna un medio de culturización, o sea, un modo de aceptar la cultura a la que se pertenece, proponiéndose como sujeto y reinventándose en ella. En ese sentido, el memorial como un modo narrativo vehiculiza modelos biográficos y se torna un instrumento de filiación al medio académico (PASSEGGI, 2005). La cuestión abierta, establecida por el análisis de la imposición institucional, es saber en qué medida ese proceso de filiación se apoya y promueve la autonomización del narrador. El desafío es encontrar formas de dinamizar procesos de escritura que eviten

los desvíos de las "tecnologías del yo" y propicien ambientes de aprendizaje que inviten al narrador a reconocerse como sujeto en los espacios en que habita y se reinventa.

Resultados recientes de las investigaciones del GRIFARS[21] sugieren que en las circunstancias actuales de producción y recepción de los memoriales autobiográficos, la tendencia a ocultar sus efectos formadores es más evidente en los memoriales académicos (por estar más centrados en el proceso evaluativo) que en los memoriales de formación (cada vez más volcados a la dimensión autopoyética). Pero esa percepción de sí mismo en transformación durante el proceso de escritura -presente igualmente en algunos memoriales académicos-, es lo que lleva al narrador a cruzar el umbral de una respuesta mecánica e inscribirse como sujeto ante la demanda institucional.

Para ilustrar esa perspectiva, retomo fragmentos de texto de un análisis realizado por Dahlet (2005, p.174-175) sobre el memorial que escribió para el concurso de libre-docencia en la USP. La autora destaca la dimensión heurística del memorial que emerge del examen de trayecto profesional:

> [...] la anamnesis es gratificante: ella restituye, construye, repara. Ella dirige el enorme andamio de nuestra arquitectura profesional [...] La anamnesis es aún gratificante porque ella pide un retorno sobre sí. Ella nos historiza y nosotros entramos de inmediato en la historia [...] con sus obstáculos y delicias.

Con relación a los efectos de la escritura, la autora resalta los saberes biográficos que van siendo construidos por el lado de ese género discursivo:

21. Grupo Interdisciplinario de Investigación, Formación, Autobiografía y Representaciones Sociales (GRIFARS/UFRN). Coordinado por mí desde 1999.

> Escribiendo el memorial nos deshacemos de nuestro trayecto pues lo colocamos por escrito, pero al mismo tiempo, tomando forma bajo nuestros ojos, ese trayecto gana en realidad -realidad lenguajera-, la única en primera y última instancia. (DAHLET, 2005 p.174-175)

En ese proceso de escritura es que comprende las razones de la elección de su tesis: "¡cuánta fue mi sorpresa [...] cuando la escritura del memorial me mostró que yo había hecho una tesis sobre la puntuación en portugués!". (Ibidem). El ejercicio interpretativo de la escritura permite concluir sobre saberes que la poseían sin que ella lo supiera: su deseo de "experimentar y de sentir 'por dentro' la lengua portuguesa con su red de representaciones, valores y sabores". Esos saberes (sabores) biográficos son consecuencia de la inmersión en la escritura del memorial que "prepara las condiciones para el nacimiento de la memoria, de la cual es necesario aprender las palabras y aprender a comprenderlas para comprenderse". Saberes que, según Dahlet, no se habrían presentificado de aquella manera, en aquel momento, en ausencia de la escritura del memorial. Aún si la escritura se hace bajo el peso de la presión institucional, el memorial autobiográfico se presenta como esa posibilidad de construcción de saberes biográficos del otro lado del espejo y que, en el final del trayecto de escritura, permiten el placer de afirmar: "¡Este soy yo!". *Ese yo reflexionado* que emerge de la escritura autobiográfica tiene origen en la unión de la historia y de la ficción. Se trata de un trabajo de atribución, sea a un individuo o a una comunidad, "de una identidad específica que podemos llamar *identidad narrativa*" (RICOEUR, 1997, p.424, subrayado del autor).

Cada actor-autor es libre para reconocerse, del otro lado del espejo, en el intervalo entre historia y ficción, como escribe

Heloisa Buarque de Hollanda, en su memorial[22] para el cargo de profesor titular de Teoría crítica de la Cultura de la UFRJ, en 1993:

> Es en esta categoría que puedo definir mi oposición en esta narrativa afirmando que la escritura autobiográfica revela sólo la imposibilidad de su propio deseo: esta escritura, que comienza con la presuposición de autoconocimiento, termina en la creación de una ficción que cubre las premisas de su construcción. Toda autobiografía es necesariamente ficcional. Este memorial no conseguirá ser una excepción.

Para Gusdorf (1990, p.122), "la escritura del yo [*je*] supone la presencia del mí [*moi*], la adhesión, la herencia del ser personal" al que se cuenta, en el momento en que escribe. El ejercicio de rememoración e interpretación de sí mismo, aunque en situación de presión institucional, permite hacer emerger la seducción de la escritura autobiográfica.

Consideraciones en curso

Al instituir el memorial como dispositivo de evaluación, las instituciones de enseñanza superior brasileñas se sitúan desde los años 30 en un proceso de ruptura con los modos convencionales de evaluación. Ellas avanzan cuando rompen con una visión cuantitativa "desencarnada" y adoptan la dirección de una perspectiva cualitativa, que valora la subjetividad de quien escribe. Esa perspectiva es generalmente anulada, ya sea por el retorno a la lógica positivista, cuantitativa, más práctica, imparcial, objetiva, o por

22. http://acd.ufrj.br/pacc/literaria/memorial.html: acceso el 23 de diciembre de 2003 y el 02 de junio de 2005.

considerarse que el memorial ejerce una presión coercitiva, invasiva, por la imposición de discursos instituidos (en edictos y resoluciones), como elementos disciplinadores que reducen la creatividad y la emancipación de quien escribe. La naturaleza híbrida de los memoriales autobiográficos, en sus dimensiones evaluativa (coercitiva) y formativa (autopoyética), merece toda la atención de investigadores que se interesan por la investigación cualitativa con fuentes autobiográficas.

Lo contingente de ese tipo de escritura reúne datos valiosos concernientes a representaciones del sistema de escolarización en diferentes épocas y en diferentes regiones de Brasil. Las percepciones de narradores que vivenciaron la universidad en su inicio y las de los que hoy la conocen en plena transformación - visiones que provienen de autores con distintos niveles de escolaridad, de diversas áreas del conocimiento- son campos a develar y que permitirían recomponer el mosaico de las representaciones de las prácticas educacionales en el país, a través de la mirada de protagonistas privilegiados: profesores, (ex)alumnos, investigadores, dirigentes.

Narrar, reflexionando sobre lo que se hace, es una práctica humana, pero hacerlo dentro de modelos narrativos propios a una esfera cultural es algo que se adquiere en la relación con sus miembros. El memorial tal como se practica actualmente puede ser percibido como un intento de objetivación de la escritura subjetiva o una subjetivación del discurso objetivo. Su dimensión evaluativa tendería a direccionar al narrador a asumir un *papel social*, regulando sentimientos de pertenencia al grupo profesional con el cual debe/puede interactuar. Cuando se trata de escritos como mera respuesta a una demanda institucional, sitúan la hipótesis de la sutura entre lenguaje y reconstrucción de las representaciones del narrador en función de intereses evaluativos, ocultando la riqueza de su potencial heurístico y hermenéutico.

El gran desafío en las situaciones de elaboración de ese género discursivo es conciliar esas dos dimensiones que coexisten durante el proceso de escritura, oponiendo miradas divergentes: el de la institución que ve el memorial como dispositivo de evaluación y/o de certificación y la mirada del narrador que descubre en el proceso de escritura la seducción de su alcance autopoyético. A lo largo de esos análisis fui pudiendo incluir las diferentes dimensiones del memorial que permiten caracterizar la naturaleza de ese género autobiográfico.

Dimensión etno-sociológica: los memoriales autobiográficos constituyen espacio-tiempos propicios a problematizaciones / resistencias concernientes a modelos biográficos para los grupos de profesores-investigadores universitarios, profesores de enseñanza elemental, alumnos de posgraduación, de graduación que escriben sobre cómo han devenido profesores y lo que proyectan como su *llegar a ser*.

Dimensión heurística: la escritura del memorial es un proceso de investigación-formación que permite a los actores-autores historizar sus aprendizajes, su formación y sus saberes, al reinventarlos, percibirlos, clarificarlos.

Dimensión hermenéutica: la reflexión conducida en el memorial da sentido a hechos temporales personales relativos a la formación y a la experiencia profesional que no serían posibles en ausencia de esa escritura institucional de sí. Esa interpretación de sí mismo como profesional estaría relacionada con lo que Pineau designa como 'arte profesional" a ser conjugado con el "arte existencial", ambos formadores del ser adulto.

Dimensión social y afectiva: la reflexión conducida en el memorial se sitúa en un momento de transición estatutaria, ya sea en el proceso de inserción profesional, o en el proceso de promoción funcional. En ese sentido, él se configura como parte de un ritual de pasaje y adquiere, por ese lado, una dimensión social. La defensa y

aprobación del memorial es un momento de celebración de la inserción de la palabra del autor en el discurso de la academia. Hacerse autor repercute positivamente en la autoestima del profesor, lo valoriza ante sus propios ojos. Esa dimensión afectiva del memorial se presenta como una de las ganancias inestimables de esa escritura institucional de sí para quien escribe.

Dimensión autopoyética: la escritura institucional favorece el proceso de invención y de la expansión de sí, en la reflexión sobre sí mismo, con el otro y con el mundo. A medida que el narrador prosigue en el proceso de descubrimiento de saberes biográficos, la fascinación de la escritura de sí transmuta presión en seducción y permite que vaya tejiendo representaciones de sí y de principios fundadores de la docencia, develando sus travesías autobiográficas para tornarse quien está siendo.

Dimensión política: la escritura del memorial autoriza a cada profesor a asumir la subjetividad de su formación y a inscribirse como autor en los discursos canónicos de la academia. Esa dimensión política debe ser construida en los memoriales como un discurso instituyente, problematizador, pasible de modificar el discurso y los modos de ser y de decir instituidos que intercepten procesos de creatividad y de autonomización.

El éxito de la escritura del memorial se alcanzaría cuando el autor explota el potencial formativo del memorial y se deja envolver por el encantamiento estético y ético de hacer de la vida intelectual y profesional un texto académico como arte autoformador de sí mismo como profesional.

La primera lección a aprender es que esas escrituras institucionales de sí son fuentes inagotables para la investigación educacional. La segunda lección es que, para el educador que recurre a los memoriales como práctica reflexiva, la cuestión tal vez sea otra. No se trata de investigar el pensamiento del narrador para teorizar el proceso de formación sino de llegar con él a develar su teoría de

la formación auxiliándolo a construir saberes y a asumirse como sujeto de su pensamiento.

Referencias bibliográficas

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, San Pablo, v.32, n.1, p. 177-197, ene./abr. 2006.

ALMEIDA, Jane Soares. *Memorial*. s/d. 33 p. (Memorial).

ARAÚJO, Eli de. *Memorial descritivo*. 2005. 33 p. (Memorial).

ASHIVIF. *Livret de présentation* (mímeo), 2005.

También disponible en el sitio: http://membres.lycos.fr/siteasihvif .

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. San Pablo, Martins Fontes, 1992.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Psychologie de la vie*. París: PUF, 1995.

BRUNER, Jerome. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* París, Retz; Poket, 2005.

______. *A cultura da Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

______. *...car la culture donne forme à l´esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. París: Georg Eshel, 1991.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A "escrita de memórias" em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS; Salvador: p. 219-244. EDUNEB, 2006.

CARRILHO, Maria de Fátima. *Formar, formando-se. Tornar-se professora formadora pela experiência formadora*: vivências e escritas de si. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

______ et al. *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*. Natal, IFP, 1997.

DAHLET, Véronique. Le mémorial et les je(ux) de la mémoire. *Chemins de formation au fil du temps*, Nantes, n. 8, p.172-177, oct. 2005.

______. *Memorial*. San Pablo: FFLCH/USP, 78 p. (Memorial). 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. San Pablo: PAULUS; Natal, EDUFRN, 2008.

______. Scénarios biographiques et "ecnologies de soi" dans les politiques sociales d´insertion professionnelle. In: ______; BIARNÈS, J. (Dir.). *L´acteur social*: le sujet et l´évaluation des politques sociales. Nantes, p. 115-126. Editions Pleins Feux, 2006.

______. *Histoire de vie et recherche biograohique en éducation*. París, Anthropos, 2005.

______. *Histoire de vie*: de l´invention de soi au projet de formation. 2. Ed. París, Anthropos, 2004.

______. *Biographie et Education*: figures de l'individu-projet. París, Anthropos, 2003.

______. *Les histoires de vie:* de l'invention de soi au projet de formation. París, Anthropos, 2000

DOMINICÉ, Pierre. *La formation biographique*. París, L'Harmatan, 2007.

______. *L´histoire de vie comme processus de formation*. París, L'Harmatan, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. San Pablo, Martins Fontes, 2006.

______. *Dits et écrits* IV. Paris, Gallimard, 1984.

GIUST-DESPRERIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências da educação*. p.159-167. San Pablo, EdUFSCar, 1998.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Río de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 35, p. 241-252, Mayo/Ago, 2007.

GUSDORF, Georges. *Lignes de vie*: les écritures du moi. París, Odile Jacob, 1991.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODDWARD, K. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. p. 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. San Pablo, Cortez, 2004.

______. *La formation ao coeur des récits de vie*: expériences e savoir universitaires. París, L´Harmattan, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Memorial*. Campinas, SP: UNICAMP. s/d. 78 p. (Memorial).

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. París, Seuil, 1996.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de. *Olhares sobre a formação do professor de matemática*: imagens da profissão e escrita de si. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. La médiation biographique dans la formation des enseignants: l` expérience du memorial autobiographique. In: SOUZA, E. C. (Org.). *(Auto)Biographie*: écrits de soi et formation au Brésil. p. 165-179. París, L' Harmattan, 2008a.

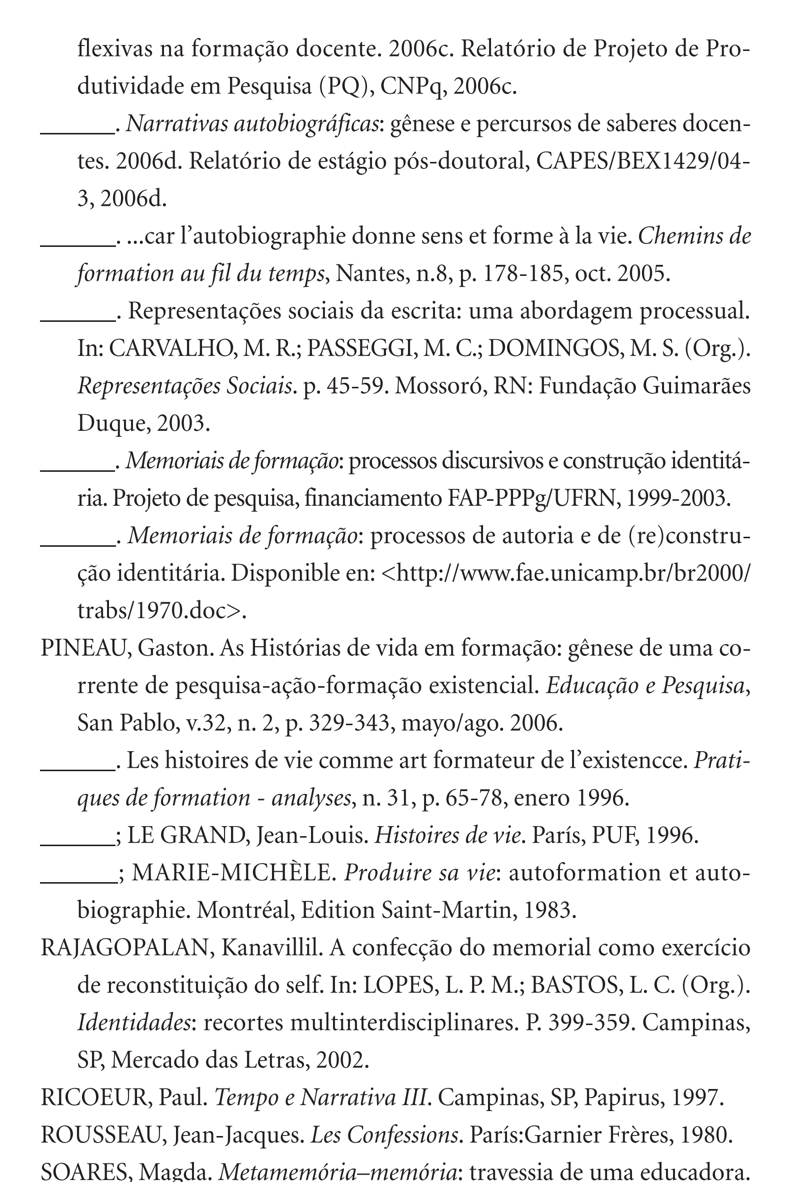
______. Figuras antropológicas da mediação biográfica na formação docente. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. p. 372-388. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008b.

______. O memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. *Presente*! revista de Educação, Salvador, n. 52, ano 15, p. 34-37, jun./ago. 2007.

______. As duas faces do memorial acadêmico, *Odisséia*, Natal, v. 9, n.13-14, p.65-75, 2006a.

______. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 203-218; Salvador: EDUNEB, 2006b.

______. *Representações identitárias e autonomia profissional*: práticas re-



flexivas na formação docente. 2006c. Relatório de Projeto de Produtividade em Pesquisa (PQ), CNPq, 2006c.

______. *Narrativas autobiográficas*: gênese e percursos de saberes docentes. 2006d. Relatório de estágio pós-doutoral, CAPES/BEX1429/04-3, 2006d.

______. ...car l'autobiographie donne sens et forme à la vie. *Chemins de formation au fil du temps*, Nantes, n.8, p. 178-185, oct. 2005.

______. Representações sociais da escrita: uma abordagem processual. In: CARVALHO, M. R.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS, M. S. (Org.). *Representações Sociais*. p. 45-59. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque, 2003.

______. *Memoriais de formação*: processos discursivos e construção identitária. Projeto de pesquisa, financiamento FAP-PPPg/UFRN, 1999-2003.

______. *Memoriais de formação*: processos de autoria e de (re)construção identitária. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>.

PINEAU, Gaston. As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, San Pablo, v.32, n. 2, p. 329-343, mayo/ago. 2006.

______. Les histoires de vie comme art formateur de l'existencce. *Pratiques de formation - analyses*, n. 31, p. 65-78, enero 1996.

______; LE GRAND, Jean-Louis. *Histoires de vie*. París, PUF, 1996.

______; MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie*: autoformation et autobiographie. Montréal, Edition Saint-Martin, 1983.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do self. In: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades*: recortes multinterdisciplinares. P. 399-359. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2002.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa III*. Campinas, SP, Papirus, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confessions*. París:Garnier Frères, 1980.

SOARES, Magda. *Metamemória–memória*: travessia de uma educadora. San Pablo, Cortez, 1991.

TÜRKAL, Laurence; BAUDOUIN, Jean-Michel. Formations au singulier. In: *Education Permanente*, n. 142, p. 45-61, 2000-1.

WAIZBORT, L. Para uma sociologia do memorial acadêmico. *Literatura e Sociedade*, San Pablo, FFLCH/USP, n.3, 1998.

WULF, Christoph. *Une anthropologie historiquer et cutlturelle*: rituel, mimésis sociale et performativité. París, Téraèdre, 2007.

Docencia y género: rastros autobiográficos

Cynthia Pereira de Sousa
Tatyana Mabel Nobre Barbosa
& Maria da Conceição Passeggi
Ana Chrystina Venancio Mignot

8. La perspectiva de género en los estudios sobre narrativas autobiográficas[1]

CYNTHIA PEREIRA DE SOUSA
Universidad de São Paulo -USP

I must be conscious that no one is so well
qualified as myself to describe the series
of my thoughts and actions.
John Stuart Mill (Autobiography, 1873)

Desde la década del 70 la investigación académica pasó a dar gran importancia a textos producidos en el género autobiográfico, construyendo teorías respecto de esa forma de expresión de los sujetos. Una de las explicaciones para la emergencia de ese interés fue la llamada "crisis de referencia" (NEUMAN, 1991), o sea, de la representación y de la auto-representación del sujeto. Aquel "yo" *(self)* hasta entonces tenido y habido como internamente estable, unificado y coherente (aún habiéndose desarrollado y cambiado) comenzó a ser el blanco de cuestionamientos desde teorías que explicaban al sujeto como alguien construido histórica y culturalmente, como producto de un *conjunto de discursos culturales*. La cuestión más general fue muy bien analizada por Stuart Hall. Para él, *la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales* está caracterizada por el *descentramiento* del sujeto (que expone su inestabilidad y multiplicidad) y por la instauración de una visión o concepción más social e interactiva del sujeto.

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte – IFRN – Natal, Brasil.

En esa crisis vemos la muerte del hombre universal cartesiano y el nacimiento del sujeto posmoderno.[2]

Quienes orientaron su atención hacia las autobiografías -que llegaron a ser consideradas como el "oscuro continente de la literatura" (SHAPIRO, 1968 apud HANCOCK, 1995)-, trajeron formulaciones estimulantes para el campo de las letras y de las ciencias humanas. Un número bastante grande de publicaciones comenzó a salir a la luz mostrando diferencias y especificidades de aquello que se denominó autobiografía femenina, autonarración o escritura femenina de sí. Esa producción se volcó especialmente sobre la escritura de mujeres y, bastante menos, sobre las narrativas masculinas. Estas aparecían en plano secundario para comparar y destacar las diferentes modalidades de la escritura de las mujeres y como el modelo que comenzaba a ser desafiado[3]. Pasados algunos años, al consultar las variadas bases de datos que abrigan periódicos nacionales e internacionales, es curioso verificar que el número de análisis y estudios críticos sobre la escritura autobiográfica masculina es bastante reducido. Lo que más llama la atención tal vez sea que el campo de los *Men's Sudies*[4] ganó espacio e

2. Stuart Hall analiza una serie de "cambios conceptuales a través de los cuales, de acuerdo con algunos teóricos, el 'sujeto' del iluminismo, visto como una identidad fija y estable, fue descentrado, resultando en las identidades abiertas, contradictorias, inacabadas, fragmentadas del sujeto posmoderno". Fueron cinco los descentramientos por él examinados: redescubrimiento y reinterpretación de las obras de Marx, en la década de 1960; el descubrimiento del inconciente por Freud y las teorías de psicoanalistas posteriores; el giro lingüístico (linguistic turn), con Sausure (la lengua preexiste al sujeto), y después Derrida; los estudios de Michel Foucault y su genealogía del sujeto moderno; el boceto teórico acerca de las relaciones sociales entre hombres y mujeres como sujetos "generificados" (1999, p. 23-46).

3. En términos generales, en las autobiografías femeninas, la narrativa sería discontinua y el self sería fragmentado, inestable, mediatizado, definido por una red de relaciones. Los relatos masculinos serían lineales, coherentes, lógicos, teniendo por escenario el espacio público y un self bastante individualizado (SOUSA, 2006).

4. También llamados estudios sobre hombres y masculinidades, los *Men's Studies* son parte de programas de cursos titulados Women's Studies o Gender Studies en algunas universidades americanas, lo que no siempre es lo más aceptado por los investigadores de esas

importancia en el inicio de la década del 90, casi como una respuesta a los *Women's Studies* que, a aquella altura, ya habían conquistado su lugar en los programas de cursos de graduación y posgraduación de grandes universidades americanas. Como el propio nombre indica, el objetivo no era retomar investigaciones en la perspectiva antigua, en la que sólo los hombres (y los grandes hombres) eran estudiados. Los *Men's Studies* constituyen un campo académico interdisciplinario dedicado a investigaciones sobre los hombres, las masculinidades, el género, la política, además de otras cuestiones de ahí derivadas, desde una perspectiva sociocultural. Era de esperarse que también examinasen las narrativas masculinas en diversos contextos y modalidades, a partir de un abordaje "generificado". Inclusive ni en publicaciones especializadas, desde la década del 80, se puede encontrar un número significativo de ese tipo de investigación, salvo las honrosas excepciones de siempre. La escasa frecuencia de análisis y estudios críticos sobre esa temática tiene, a nuestro entender, por lo menos dos razones que serán presentadas a lo largo de este escrito.

instituciones. A pesar de eso, se puede decir que la mayoría se identifica con el feminismo o asume una posición pro-feminista. Por otro lado, hay feministas que entienden que tales estudios no son necesarios, ya que las ciencias sociales ya son bastante dominadas por teorías y textos producidos por hombres. En 1998, Mark E. Kann (*University of Southern California*) y otros colegas tuvieron la idea de organizar un simposio acerca de las relaciones (problemáticas, pero necesarias) entre los Estudios sobre Mujeres y los Estudios sobre Hombres en los programas de cursos superiores, para ser presentado en el encuentro anual de la *American Men's Studies Association*. Los *papers* presentados fueron publicados en las páginas finales del *The Journal of Men's Studies*, vol. 8, nº3, en la primavera de 2000. Esa asociación fue creada en 1991 buscando contribuir en el avance de los estudios sobre hombres y masculinidades, muy a pesar de que sus raíces se remonten al inicio de la década del 80, a partir de los esfuerzos de un pequeño grupo de investigadores pioneros que había pasado por experiencias en organizaciones tales como Men's Studies Task Group (MSTG) en el ámbito de la *National Organization for Men Against Sexism* (NOMAS).

Autobiografías femeninas y autobiografías masculinas

Michelle Perrot (1989, p. 17) tiene una frase de lo más ilustrativa acerca de la desfavorable condición de las mujeres en el mundo de la escritura: "decir 'yo' no es fácil para las mujeres, a quienes toda una educación inculcó el decoro del olvido de sí". En la perspectiva de una historia de las mujeres -al menos desde el siglo XIX, y teniendo en consideración sectores minoritarios de poblaciones en las cuales niñas y jóvenes pudieron tener acceso al aprendizaje de la lectura y de la escritura- las variadas investigaciones emprendidas mostraron situaciones bastante parecidas, tanto en Europa como en el continente americano: la escasa presencia femenina en la producción literaria, a pesar de que pudieran ser encontradas en los "salones literarios" como sus organizadoras y anfitrionas para los encuentros festivos e intercambios intelectuales de los "hombres de letras". No obstante, eso no significó que mujeres no hubieran escrito libros de romances y poemas, diarios, fundado periódicos y publicado textos en ellos, como tantos otros estudios pudieron demostrarlo[5]. Lo que se quiere acentuar es la falta de autorización y reconocimiento de esa actividad por parte del mundo masculino de las letras, lo que llevó a muchas mujeres a publicar sus textos utilizando la estrategia del pseudónimo (SAINT-MARTIN, 1990). Semejante situación fue estudiada en una investigación bastante original -desde el abordaje de género, el análisis del discurso y las teorías de la enunciación- acerca de mujeres autoras en Francia, en la cual se examinaron los llamados "prefacios

5. En el mencionado texto de Monique Saint-Martin hay indicaciones, por ejemplo, de un "Petit dictionnaire des femmes de lettres", componiendo parte del Almanach féministe, publicado en 1899. En el caso de escritoras brasileñas, el libro "¿Mujeres de ayer?", Río de Janeiro, siglo XIX, autoría de Bernardes (1988), procuró examinar las versiones masculinas y femeninas en textos acerca de la mujer presentando como anexo "un relevantamiento de escritoras y traductoras que publicaron entre 1840 y 1890".

alográficos" (textos escritos por otras personas), que fueron visualizados como estrategias discursivas que oponían a autoras y prefaciadores. El prefacio de una obra se constituye, en general, en la presentación elogiosa de su autor o autora, una carta de invitación para introducir a los lectores en la obra y en su autor/a. En el caso de las casi doscientas obras escritas por mujeres (entre 1803 y 1899), el prefacio fue un espacio que dio visibilidad al prefaciador, una verdadera "tribuna" para exponer sus ideas, en donde también se vehiculizó el discurso dominante del campo literario. Tal discurso acostumbraba ser el de la negación, no al papel de la mujer como escritora sino a la posibilidad de expresar su individualidad por medio de la escritura. Eso explica el título del trabajo: del elogio de las mujeres escritoras a su exclusión del canon y del campo literarios (SAUVÉ, 2000).

Las primeras décadas del siglo XX trajeron cambios -que habían sido iniciados en el siglo anterior- y también redefiniciones en todos los sectores. El aumento de la oferta de enseñanza elemental en las zonas urbanas, por ejemplo, contribuyó al aumento progresivo de individuos escolarizados y de lectores. El número de mujeres escritoras aumentó. Sin embargo, a pesar de que algunas publicaciones dedicadas a la literatura destacaran las hazañas femeninas en el mundo de las letras, el campo continuó dominado por los hombres hasta por lo menos la década del 50 (MARINI, 1991).

A partir de la década del 70, por fuerte influencia del movimiento feminista, la biografía, la autobiografía y sus intersecciones de género pasaron a ser objeto de gran interés, dando como resultado un gran número de libros, artículos y compilaciones con estudios críticos y teóricos, principalmente en las lenguas inglesa y francesa, promoviendo un verdadero desafío a la historia de la crítica literaria hasta entonces escrita en términos andro-céntricos. En esa producción se cuestionaba la exclusión de la mujer de la norma autobiográfica; el uso indebido de ciertos conceptos basados en

las experiencias de vidas masculinas, como el "singular" y el "ejemplar"; se afirmaba la necesidad de explicitar las diferencias entre hombres y mujeres en sus formas de auto-representación, además de proponerse nuevos modelos literarios centrados en las experiencias de vida de las mujeres (GROAG; YALOM, 1990).

El modelo masculino de auto-narrativa tenía larga tradición histórica (SOUSA, 2006), influenciada por cambios en el contexto sociocultural. Algunos estudiosos construyeron modelos explicativos de las características y de las transformaciones de los modos de representación del "yo" *(self)* por medio del examen de obras en diversas épocas. En términos norteamericanos, y considerándose el período que va desde 1800 hasta 1980, Björklund (1988) afirma la existencia de alrededor de once mil autobiografías, de las cuales tomó una muestra de ciento diez, la mayoría escrita por hombres (80%), tanto de autores famosos como de desconocidos. Sus modelos de auto-narrativas tienen en consideración los "vocabularios del yo" y las transformaciones del contexto histórico que modelaron esos vocabularios. Así, el primer modelo es el "juego de la moralidad", compuesto por textos de naturaleza religiosa de hombres del clero protestante de comienzos del siglo XIX, cuyo punto central fue su conversión y la lucha entre las fuerzas del Bien y del Mal. La familia, la sociedad y la escuela se ven como poco influyentes en las transformaciones del "yo", en tanto que tales ideas no eran discutidas: Dios es el principal responsable por el cambio y conversión del "yo" de esos individuos. El segundo modelo es denominado "maestros del destino", existente a partir de la segunda mitad del siglo XIX (que corresponde a los inicios del período urbano-industrial en América). En éste se cree que el hombre (y el *self*) puede ser educado, puede crecer y desarrollarse, no sólo modificarse. Es el período en el que, según Björklund (1988), aparecen autobiografías de hombres de negocios como *self-made men*, quienes por medio de mucha disciplina y trabajo superaron

sus orígenes humildes y los variados obstáculos que encontraron en el camino de progreso en la vida. "El pecado se hace error, que no es atribuido a Dios sino al carácter de cada uno". Es el inicio de la secularización del *self*. En el tercer modelo, el sujeto autobiográfico se sumerge en la incertidumbre, acompañando el desarrollo de la psicología en los finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. El *Self* tiene ahora que lidiar con conflictos y emociones, motivaciones, irracionalidad, inconsciencia, y son esos temas los que aparecen en las autobiografías; las relaciones de los individuos con la familia, la sociedad y la escuela ocupan el espacio de esos escritos, mostrando la vida tal como ella fue vivida, sin la necesidad de que los sujetos se describan como seres ejemplares. La realidad y la ficción se mezclan en esas narrativas de sí. El cuarto modelo tiene un nombre bien significativo: el "yo sitiado", cercado por varias amenazas (críticas, múltiples *yoes*, identidades de género, raza/etnia, etc.). Este modelo tiene un fuerte sesgo sociológico, es decir, quiere expresar cuánto la sociedad influencia de modo directo en el *self* -se trata ahora de los modos como el *self* es construido, expresión que integra el vocabulario de ese período-. Esos cuatro modelos construidos comprenden los textos de mujeres, pero no se percibe en la investigación una preocupación por establecer posibles semejanzas, distinciones y características particulares -utilizando la categoría *género*- entre las modalidades de narrativas masculinas y los pocos ejemplos de escrituras femeninas.

Breve examen de la producción *de* y *sobre* narrativas masculinas

Existen actualmente un sinnúmero de libros cuyo contenido trata de memorias de vida de hombres, conocidos o no. Un número de publicaciones, quizá más grande, contempla biografías

de políticos, militares, científicos, escritores de diferentes épocas y contextos sociales. Entre un género literario y otro, una de las diferencias reside en cómo es hecha la narración: si en la 1ª persona o en la 3ª persona del singular, de acuerdo con sentidos y definiciones comúnmente aceptados.

En la historia de autobiografías, un ejemplo recurrente de escritor-biógrafo es Plutarco y sus *Bioi paralleloi* (Vidas de hombres ilustres o Vidas paralelas). Luego, durante el período medieval, también fueron escritos textos de este tipo, pero fue sobre todo en la Europa del Renacimiento, en Italia primeramente y después en otras regiones, que las biografías se revistieron de gran interés para lectores y escritores, hecho relacionado directamente con la "ascensión del concepto de individualidad" (BURKE, 1997). En las tres últimas décadas del siglo XX las biografías se multiplicaron y tuvieron su importancia renovada por los historiadores[6]. Hoy en día están expuestas en las estanterías de las librerías, pero hay un número mayor de biografías sobre hombres (políticos, militares, escritores, periodistas, médicos, dramaturgos, artistas de cine, teatro, televisión, etc.) que lo que hay sobre mujeres.

Con relación a las autobiografías, en la literatura brasileña, desde el siglo XIX, las obras memorialísticas constituyeron también un territorio masculino. Al analizar la "credibilidad de fuentes específicas" que sirven a los estudios históricos -autobiografías (memorias y diarios), cartas, periódicos y relatos de viajantes-, J. Honorio Rodrigues presenta una bibliografía de memorias "extremadamente rica", constituida por treinta escritos autobiográficos de autores nacionales que escribieron "memorias", "reminiscencias", "itinerarios", "mi tiempo", "mi camino, "mi juventud", etc. Un

6. Hay una historia interesante acerca de la caída y ascenso de las biografías del siglo XIX, según la poca o mucha importancia dada, de acuerdo con ciertos criterios, por las diferentes corrientes históricas dominantes (Levillain, 1996).

estudio bien posterior de otra autoría encontró veintinueve escritores más de textos memorialísticos, algunos de ellos escritos específicamente sobre la infancia, niñez y juventud. De ese nuevo conjunto, la gran mayoría (veintiún obras) era de autores masculinos (SOUSA, 2005).

En el siglo XIX inglés es necesario destacar a John Stuart Mill, filósofo, economista político, miembro del Parlamento británico y uno de los exponentes del utilitarismo, nacido en Londres en 1806 y fallecido en Avignon, territorio francés, en 1873. Del conjunto de sus obras nos interesa su historia de vida, cuyo texto fue publicado en el año de su muerte, pero producido entre 1853 y 1854, después de varios borradores y versiones. Para muchas investigadoras dedicadas a las cuestiones de género, él es "el más famoso hombre feminista del siglo XIX"[7], porque su autobiografía y algunos de sus trabajos son evidencias de sus ideas avanzadas y progresistas -para su época- acerca de la mujer, de la condición femenina y de las relaciones de género. No obstante, la "crítica furiosa" con que estudiosos de su tiempo y del siglo XX arremetieron contra su autobiografía se explica por otra razón: el puesto de honor ocupado por su mujer en su vida y en sus obras hacía de ella más que una compañera y colaboradora; era una verdadera coautora de sus trabajos, a lo que él llamaba *joint productions*, porque eran trabajos "no sólo de una mente, sino de la fusión de dos". De ahí toda la deuda intelectual que tenía para con ella; además de su papel de editora/correctora de sus textos -inclusive del texto autobiográfico-. En verdad, lo difícil para sus críticos era asimilar el reconocimiento amplio, general e irrestricto de la sociedad triunfante entre Harriet y Stuart Mill, una verdadera "mancha" en la obra del pensador, como decía, aún en la década del 60, un estudioso de su autobiografía. Además, ¿cómo una autobiografía, que por

7. Los comentarios fueron aprovechados de la lectura del texto de Bell (1990, p. 81).

cierto sería legada a la posterioridad, podría ser el escrito de dos "*yoes*", o de un *yo colectivo*? ¿A dónde había ido a parar, al final, uno de los conceptos llave de la autobiografía: el del un sujeto entero, sin fragmentación? En el epígrafe de ese trabajo, la afirmación de que (en traducción libre) "nadie está mejor calificado que yo para describir mis pensamientos y acciones" tiene que ser entendida considerándose a Harriet Taylor como parte sustantiva e integrante de ese yo que piensa, actúa y escribe, no por mero complemento sino por una verdadera integración que los transforma en un único *self*.

Un libro recientemente publicado en Estados Unidos (PENISTON; ERBER 2008) presenta un conjunto de autobiografías de ocho homosexuales, quienes escribieron acerca de sus infancias, adolescencias y edad adultas, sus deseos, sus amores y sus dilemas. Entre ellas, algunas autobiografías fueron influenciadas por "modelos ficcionales y teatrales" de la época, y otras tuvieron por objetivo ser lectura de médicos, que podrían usarlas como "estudio de casos" para ilustrar sus teorías sobre el "desvío sexual". Su título es *Queer Lives: Men's Autobiographies from Nineteenth-Century France*, y sus editores y traductores, William Peniston y Nancy Erber, obtuvieron el material de obras publicadas entre 1867 y 1905 y las tradujeron por primera vez al idioma inglés. No obstante, fue Lejeune quien examinó primero esas autobiografías y publicó un artículo y el repertorio en la revista *Romantisme*, en 1987. Lo que él señala sobre esos textos es que ellos nunca habrían sido encontrados en los estantes de obras literarias, pero sí junto a publicaciones del área de medicina legal, especialmente aquellas que tratan de cuestiones relacionadas "a dos instituciones represivas: la justicia y la psiquiatría" (LEJEUNE, 1987, p. 80).

Entre revistas académicas especialmente dedicadas a las (auto)biografías deben ser destacadas dos (más antiguas): la revista *Biography*, publicada por la Universidad de Hawai desde 1978,

y la revista *a/b: Auto/Bioraphy Studies*, de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, editada desde 1985 y contando con Lejeune como miembro de su Consejo Editorial. En otros títulos de revistas es posible encontrar números especiales en los cuales las biografías y autobiografías son analizadas bajo diferentes perspectivas y metodologías. Es el caso, por ejemplo, del periódico *Romantisme: revue du dix-neuvième siècle* que en su número 56 (1987) publicó una edición de 130 páginas titulada *Images de soi: autobiographie et autoportrait au XIXème siècle*.

¿Cómo ha sido tratada la temática de las narrativas por los investigadores en Brasil? Los estudios sobre hombres y masculinidades, en la perspectiva de género, resultaron en algunas compilaciones y libros, en los finales de la década del 90, con especial énfasis en la cuestión de la sexualidad, reproducción, nueva paternidad y cuidado infantil (ARILHA; RIDENTI; MEDRADO, 1980). En el área de la educación, con la utilización de entrevistas, declaraciones y relatos autobiográficos, destacó en tesis y disertaciones la presencia de los profesores hombres en las guarderías, en las series iniciales y en la administración del sistema educacional. Historias de vida fueron contadas y escritas, formando un significativo volumen de material autobiográfico de profesores de la red pública y de alumnos de los cursos de licenciatura y graduación, dando como resultado textos publicados, pioneramente, por el GEDOMGE/FEUSP. En relación a la segunda edición del Congreso Internacional sobre Investigación (Auto)biográfica (2006), una consulta a los títulos de las ponencias permite verificar que las investigaciones sobre biografías y autobiografías masculinas no fueron raras, incluyendo figuras nacionales bastante conocidas como por ejemplo Pedro Nava, Anísio Teixeira, Monteiro Lobato u hombres conocidos en sus regiones de actuación como escritores, poetas, periodistas, artistas, profesores, políticos, educadores, médicos, miembros del clero, etc. Tales estudios, no obstante, no

siempre fueron marcados por un abordaje que considerara las relaciones sociales de género en la construcción de esos sujetos, de sus masculinidades y de las formas de representación de sí mismos.

Tiempos *high-tech*: biografias y autobiografías en Internet

La Web abriga muchos sitios que se dedican a las biografías y autobiografías pero que guardan diferencias significativas en sus propuestas[8]. Existen aquellos que pretenden ser "directorio" o "inventario de biografías" (*Biographie.net* y Biography-Center) disponibles en Internet, de personas conocidas o no, de buena o mala reputación, y que permiten que el usuario sugiera la inclusión de alguna historia de vida. Con otros objetivos, *LifeBio.com* y el *Biowriters.net* fueron creados como auxilio a las personas que desean producir sus autobiografías, proporcionando las "herramientas" necesarias para reunir sus recuerdos, que serán la materia prima de los relatos.

On *est tous un peu star*. El sitio francés *Biobble* es bastante completo en sus propuestas e informaciones. Bien cuidado, llamativo y motivador, ofrece tres tipos de "servicios": 1) un sitio personal compuesto de biografía, entrevista, *dossier* y foto, con referencia automática en Google; 2) hospedaje de las informaciones y "conservación perpetua para las generaciones futuras"; 3) el llamado "servicio VIP", para aquellos que quieran contratar un "biógrafo oficial" para escribir su biografía, que también será conservada perpetuamente. La elección de quién va a escribir la biografía del

6. Los sitios aquí presentados fueron escogidos por haber aparecido en los primeros lugares de los resultados de búsqueda en Google, al introducir las palabras *biografía*, *autobiografía*, *historias de vida*, en los idiomas inglés, francés y portugués.

interesado, sugiere el Biobble, debe considerar la proximidad geográfica, la afinidad con el biógrafo y un estilo de escribir que agrade al biografado. De los treinta biógrafos ofrecidos en el sitio, con fotos y datos biográficos, hay una acentuada mayoría de mujeres (veintitrés), entre periodistas, escritoras, posgraduadas, etc.

Como en otros sitios, hay algunas frases de efecto, como por ejemplo "cada vida es única", "guarde su biografía para que las generaciones futuras puedas beneficiarse de las experiencias de aquellos que los precedieron", además de fotos de padres con hijos, de madres con hijas o de abuelos con nietos que funcionan como estrategias de refuerzo de los mensajes.

La mayor interpelación queda a cargo de la creación de un sitio personal hospedado en el *Biobble*, en el cual se puede hacer casi de todo: escoger las informaciones que estarán visibles, actualizarlas o modificarlas, completar la autobiografía cuando y como sea posible, restringir el acceso a las personas escogidas por medio de clave, crear *links* con los datos de amigos y de la familia, etc. Todo eso debe funcionar como una *vitrina personal* que representa al sujeto en Internet. Un *biobble* está compuesto de seis elementos que "expresan todas las facetas de la personalidad" de cada persona: es la carta de presentación con los datos personales, más que un simple *curriculum vitae*; es la biografía (no se menciona *autobiografía*) caracterizada como "la cronología de las grandes fechas de la existencia" de la persona **o** de su "trayecto profesional". Esa **o** parece restringir la historia de vida del sujeto, pero la "entrevista" (en los moldes de cómo es hecha en la televisión y en las grandes revistas, de acuerdo con la explicación del sitio) refleja su modo de pensar a partir de las respuestas dadas. Como estamos en la era de los medios, las imágenes no pueden faltar y las fotos (del sujeto) deben aparecer con algún título y comentario para que no parezcan anónimas. Se añade a eso un *dossier* personal, que es el espacio para hablar de sus pasiones, contar

casos y anécdotas, y todo lo que le venga a la cabeza. La recepción del escrito de ese testimonio de vida queda a cuenta de un “Libro de Oro” en el cual lectores y lectoras, o si se prefiere *internautas*, pueden dejar registrados sus mensajes, impresiones y opiniones.

El *Biobble* se preocupa por explicar de modo claro y detallado las razones por las cuales alguien debería optar por ese modo de escribir sobre su propia vida, sin límites de edad. Para un niño es importante que él ya pueda ir tomando conocimiento de las etapas de su vida y comparta su historia con personas queridas, aunque estén distantes geográficamente. Para los adultos, un *biobble* sirve como espacio para la auto-representación, para registrar aquellos aspectos que caracterizan a una persona. Para personas mayores, el sitio apela a la cuestión de la transmisión intergeneracional: ellas no deben limitarse a ser “un simple nombre con dos fechas en un árbol genealógico”, ni dejar que otros asuman la tarea de contar sobre sus recorridos de vida, ni creer que lo que importa es legar sólo los bienes materiales. Con un *biobble* sus familiares van a conocerlo mejor y será siempre recordado. “*Pour la postérité, votre biobble, véritable profil biographique, sera un témoignage fidèle de votre parcours*”. No deja de ser curioso, por tanto, verificar cómo los responsables de esa “fábrica de construcción de autobiografías” señalan la importancia de hacer que cada individuo permanezca *eterno*, conocido para sus hijos, nietos y para otras generaciones.

Mucho más simple es el sitio brasileño *E-biografías*, que se titula “Portal de biografías de Internet”. Se puede buscar algún nombre, consultar el catálogo de las biografías disponibles, incluir o rectificar lo que está escrito -en el estilo *Wikipedia*-, pero es necesario disponer de “fuentes confiables” que justifiquen la corrección. También es posible registrar la propia historia de vida y publicarla *online*, pudiendo ser enmendada, corregida, pero nunca excluida del registro. En la lista de “autobiografías” hay treinta y siete nombres masculinos y dieciocho femeninos, o sea, los

escritos masculinos aparecen dos veces más que los femeninos. Una consulta aleatoria a algunos de ellos muestra que los hombres escribieron de diez a quince líneas y las mujeres, a veces, un poco más. Entre ellas hay al menos un ejemplo de escritura que se aproxima más a lo que entendemos que es una autobiografía y en la cual ella narra los acontecimientos familiares desde su nacimiento, los cambios de ciudad y de Estado, las relaciones con los hermanos, el nacimiento de su hijo y la nueva vida que está intentando en San Pablo, pero sus actividades profesionales aparecen muy poco en su relato. En otros casos, tanto hombres como mujeres parecen no tener mucha noción de lo que es un escrito autobiográfico: hay desde seis líneas panfletarias clamando por un espacio para los escritores en Brasil, hasta un cuento (que la autora llama *regresión*); hay textos en el formato de un mini currículum con oferta de servicios (alguien está digitalizando la Biblia en un banco de datos, por ejemplo), o de un afro-brasileño que ensaya un texto que se pretende poético y lo ofrece para la hija, etc.

Si las personas no saben cómo escribir su autobiografía, éste y otros sitios que abren espacio para ese género de escritura deberían preocuparse en dar orientaciones a los potenciales candidatos a autobiógrafos, lo que podría mejorar su propuesta y ser un elemento de motivación para que más personas se aventuren en la escritura de sí. Por esas y otras razones es que en su sitio www.autopacte.org Philippe Lejeune tiene un ítem sobre *ressources pratiques*, en el cual el interesado puede consultar las informaciones sobre: instituciones europeas que abrigan archivos autobiográficos; talleres de escritura; biógrafos públicos que pueden ser contratados como "escribas"; concursos de autobiografías promovidos por empresas en Francia; una enciclopedia dedicada a la escritura autobiográfica (en inglés); una lista de grupos de investigación franceses; "guías y manuales para aprender a escribir su vida o mantener un diario"; datos sobre dos librerías especializadas

en libros antiguos y nuevos sobre autobiografía y diarios íntimos; textos disponibles en Internet; museos y exposiciones; revistas académicas dedicadas a la escritura autobiográfico en diferentes idiomas; direcciones en la Web de autores que escribieron autobiografías, diarios y cartas; y un video sobre autobiografía realizado por el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia (CNED), disponible para ser comprado.

Consideraciones finales

La primera razón de la poca presencia de estudios sobre autobiografías masculinas parece estar en el período post-movimiento feminista, que se asentó en el modelo de la diferencia de género y en los desafíos al canon autobiográfico. A partir de la década del 90 tales limitaciones en los estudios sobre autobiografía y género fueron superadas por un abordaje que considera a las características masculinas y femeninas como construcciones culturales y que va, por lo tanto, más allá de las ideas que afirmaban su existencia *a priori* en los sujetos, lo que les negaba su historicidad. Se descubrió que los hombres podían "huir" del modelo tradicional y escribir sobre sí en moldes considerados femeninos. Y lo inverso para las mujeres. Aún así, restan espacios vacíos para abordajes "generificados" de las narrativas masculinas, en las letras y en las ciencias humanas.

La segunda razón puede reposar en algo que se dio en el ámbito de lo "políticamente correcto", y un ejemplo puede ser ilustrativo. En 1998, Clinton Machann era (y continúa siendo) profesor del Departamento de Inglés de Texas A&M University, con varios textos publicados sobre autobiografías, desde 1973. Uno de esos artículos es bastante revelador, pues relata cómo se dieron las resistencias a sus intentos de publicar, en los finales de la década del 80, un libro titulado *The Genre of Autobiography in Victorian Literature*, con aná-

lisis de obras autobiográficas, publicadas en el siglo XIX, de varios autores hombres (John Stuart Mill, Charles Darwin, Herbert Spencer, Francis Galton, entre otros más o menos conocidos).

En este artículo, él presenta sus ideas y formas de abordaje de la literatura victoriana. Caracteriza a esos ingleses que escribían y publicaban historia, filosofía, ciencia, estudios críticos y autobiografía -todos ellos de clase media y con buena formación, de acuerdo con los parámetros de la época-. Su primera providencia, por razones obvias, fue la de enviar los originales a una renombrada editora universitaria, pero las evaluaciones no fueron positivos, pues contenían varias críticas, entre otras la de preguntar dónde estaban las mujeres escritoras. Aún después de revisar su estudio, incluyendo la autobiografía de Harriet Martineau[9] y con dos evaluaciones ahora favorables, algunos miembros del comité de publicación se mostraron preocupados: el libro no encajaba exactamente en las "tendencias críticas más recientes", el abordaje estaba equivocado y, por lo tanto, él tenía muy poco para añadir, pero sobre todo las críticas señalaban que su estudio se dedicaba muy poco a la autobiografía femenina. Para él, eso reveló ciertos lados del mundo académico norteamericano: las resistencias contra determinados tipos de abordaje en investigaciones en el área de las humanidades, bastante sumergidas en la perspectiva feminista y de género; y las presiones para "encuadrar", para conformar ideológicamente las mentes y las investigaciones. Sin discutir el mérito de la perspectiva feminista del nuevo historicismo[10] y de

9. Harriet Martineau fue autora de libros sobre la sociedad y la economía norteamericanas. Aunque considerada una mujer sabia, un estudio de 1986 sobre sus narrativas afirmó que ella se asentaba en los moldes masculinos del discurso. (MACHANN, 1998).

10. "El nuevo historicismo [...] huye del uso del término "hombre". Su interés se concentra no en lo universal abstracto sino en los casos particulares, contingentes, en las individualidades moldeadas y actuantes de acuerdo con las normas generativas y los conflictos de una determinada cultura. Y esas individualidades, condicionadas por las expectativas de su clase, sexo, religión, raza e identidad nacional están continuamente efectuando cambios en el curso de la historia" (GREENBLATT, 1991, p.3).

los estudios culturales, sin negar las valiosas contribuciones que nuevas miradas acerca de las relaciones de poder y del papel del género trajeron a los estudios literarios, Machann (1988, p. 315) alerta acerca de la imposibilidad de realizar estudios desinteresados en la dimensión política de toda literatura (aunque no sea la única o la más importante) y acerca de la necesidad de "equilibrio en los estudios críticos acerca de las producciones literarias del pasado". Además, señala sus implicaciones para los *Men's Studies* y la necesidad de legitimar este campo de investigación. Prueba de esa situación poco favorable entre las dos áreas de estudios la constituye el hecho de que, al consultar el catálogo electrónico de la biblioteca de su universidad, él encontró cuatrocientas cuarenta y nueve (449) entradas para los términos *women's studies* y sólo nueve (9) para *men's studies* [...] (Finalmente, su libro fue publicado en 1994).

Referencias bibliográficas

ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra; MEDRADO, Benedito (Orgs.) *Homens e masculinidades.* Outras palavras. San Pablo, ECOS/Editora 34, 1998.

BELL, Susan Groag. The feminization of John Stuart Mill. In: ___________; YALOM, Marilyn (Eds). *Revealing Lives:* autobiography, biography and gender. Albany, State University of New York Press, 1990.

_________; YALOM, Marilyn. Introduction. In: *Revealing lives:* autobiography, biography, and gender. Albany, State University of New York Press, 1990.

BERNARDES, Maria Thereza C.C. *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro, século XIX.* San Pablo, T. A. Queiroz, 1988.

BJÖRKLUND, Diane. *Interpreting the self:* two hundred years of American autobiography. Chicago, University of Chicago Press, 1998.

BURKE, Peter. A invenção da biografia e o individualismo renascentista. *Revista de Estudos Históricos*, n. 19, p. 1-14, 1997.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos Históricos,* Río de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3ª ed. Río de Janeiro, DP&A, 1999.

HANCOCK, Joel. Re-Defining Autobiography: Gustavo Sainz's A la salud de la serpiente. *Revista de estudios hispánicos,* nº 29, p. 139-151, 1995.

LEJEUNE, Philippe. Autobiographie et homosexualité en France au XIXe siècle. *Romantisme - revue du dix-neuvième siècle*, n. 56, p. 79-94, 1987.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, René. *Por uma história política.* Traducción de Dora Rocha. Río de Janeiro, Editorial de la UFRJ; Fundación Getúlio Vargas, 1996.

MACHANN, Clinton. Gender politics and the study of nineteenth-century autobiography. *Journal of Men's Studies,* v. 6, n. 3, p. 307-318, 1998.

MARINI, Marcelle. O lugar das mulheres na produção cultural. O exemplo da França. In: THÉBAUD, Françoise. *História das Mulheres no Ocidente:* o século XX. Porto, Ed. Afrontamento, 1991.

NEUMAN, Shirley. *Autobiography and questions of gender.* London, Frank Cass, 1991.

PENISTON, William; ERBER, Nancy. *Queer Lives:* Men's Autobiographies from Nineteenth-Century France. Lincoln, University of Nebraska Press, 2008.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, v. 9, nº 18, p. 9-18, 1989.

SAINT-MARTIN, Monique de. Les "femmes écrivains" et le champ littéraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 83, p. 52-56, 1990.

SAUVÉ, Rachel. *De l'éloge à l'exclusion:* les femmes auteurs et leurs préfaciers au XIXe siècle. París, Presses Universitaires de Vincennes, 2000.

SOUSA, Cynthia Pereira de. História, literatura e memórias de formação escolar. *História da Educação,* v. 9, nº 17, p.157-181, 2005.

_____________. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

9. Memorias de profesoras formales: Representaciones de género en la escritura autobiográfica[1]

Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Maria da Conceição Passeggi
Universidad Federal de Rio Grande do Norte - UFRN.

"...Todas las barreras, todos los muros se desmoronaban..."[2]

[...] El futuro ya no era una esperanza:
lo tocaba. [...] Mi vida sería una bella historia
que se tornaría real en la medida en que la narrase.
Simone de Beauvoir

Pasada la novedad del *descubrimiento* de un objeto de investigación, comenzamos a preguntarnos cómo llegamos hasta él. Por eso, este también es un texto con rastros de nuestras memorias de investigación sobre las representaciones de género en la escritura de los memoriales de formación de profesoras. Así, nos cuestionamos: ¿qué inquietudes alimentaban nuestras almas para que intentáramos *aplacarlas* con tal investigación? ¿En qué medida nuestra visión de las cuestiones de género en la docencia también fue (auto)formadora?

La riqueza de sentidos e intercambios establecidos durante los meses en que frecuentamos la institución que nos apoyó en nuestras investigaciones poblaba nuestro pensamiento con gestos de

1. Traducción de Juan Alejandro Gomes – JUCERN.
2. Todos los títulos de las secciones de este texto, así como los epígrafes, fueron extraídos de *Memorias de una joven formal*, de Simone de Beauvoir.

mujeres-profesoras. Los pequeños episodios de esa convivencia, situados en una dimensión casi imperceptible, nos llevaron a intentar construir una especie de lógica de nuestras primeras intuiciones investigativas. Mientras que las profesoras en formación superior que participaron en nuestra investigación alternaban su vida entre la escuela, el hogar y el Instituto de Educación Superior Presidente Kennedy (IFESP)[3], donde finalizaron su licenciatura, nosotras procurábamos entender cómo se habían convertido en profesoras, y descubrimos que las cuestiones de género constituían uno de los principales criterios para la elección de la profesión, la iniciación docente y los modelos que asumían en el salón de clase.

Ahora bien, ese era un campo de investigación donde no nos adentrábamos sin recelo. Algunos elementos nos hacían lidiar con aquello que se presentaba como objeto de investigación necesario para la comprensión de la formación docente. En primer lugar, hasta aquel entonces no conocíamos la investigación (auto)biográfica y por ello el memorial de formación era un texto que (a pesar de la riqueza de sus relatos a nuestros ojos) no concebíamos aún como posibilidad para teorizar en materia de formación del adulto aprendiz. Además, no disponíamos de referencias para analizar en mayor detalle las representaciones de género que identificábamos en la convivencia en el campo de investigación y en cada lectura de los memoriales. Desistir era el camino más seguro; continuar, el más coherente con las necesidades investigativas.

3. La referencia a la investigación desarrollada en el IFESP retoma nuestra iniciación en investigación de autobiografías en contextos de formación docente, en el año 1999. Asumíamos el papel de becarias de iniciación científica e investigadora universitaria, respectivamente. Al cabo de unos diez años, le dimos continuidad a nuestros estudios y la investigadora iniciante realizó su master y doctorado, e ingresó como docente en una institución pública de enseñanza superior. La investigadora universitaria realizó su pasantía posdoctoral, siempre centrando la escritura de sí bajo sus aspectos metodológicos, epistemológicos y políticos. En el IFESP, acompañamos tres grupos de orientación de escritura de memoriales de formación, cada uno compuesto por una profesora formadora (tutora) y cinco profesoras alumnas. El memorial era exigido como requisito parcial de la graduación, presentándose públicamente.

Optar por proseguir con esa investigación fue un momento de ruptura con nuestras limitaciones científicas, alimentado por la mirada aguda de los vestigios de formación que podíamos reconocer en las historias de vida de aquellas mujeres profesoras. La verdad mediante la cual daban palabra y callaban sus vidas en sus memoriales -en la frontera entre la docencia y su condición social de mujeres- era mayor que nuestros vacíos científicos.

Comenzábamos, junto con ellas, a *tocar el futuro*. Ya vivenciaban el sentimiento de *tener una historia*, en cada página escrita o rasgada[4] de sus memoriales, mientras descubríamos, a través de ellas, que las representaciones de género también eran para nosotras como una niebla en torno de nuestras prácticas profesionales.

"...sentía en mí muchas cosas por decir..."

No nutrí ilusiones acerca del valor de esa narrativa;
pero era la primera vez que me esmeraba en frasear
mi propia experiencia y sentí placer al escribirla.
Simone de Beauvoir

La visión de la experiencia de escritura de las profesoras conllevaba muchos sentidos. En primer lugar, como nos recuerda Josso (2004), vivían la resistencia de relatar su historia para el grupo, oír la historia de los demás y escribir sus memoriales, lo cual las colocaba en una dimensión (auto)biográfica que parecía enigmática: ¿Qué digo? ¿Cómo comienzo? ¿Por qué recuerdo lo que quiero olvidar? ¿Cómo colocar en palabras lo que soy? Passeggi (2006)

4. A lo largo del proceso de escritura, algunas profesoras alumnas mencionaban que habían destruido parte de sus memoriales. Suponemos que se trataba de una suerte de ritual imaginario de autodestrucción, mediante el cual se renovaban para las próximas versiones de la escritura de sí, o del deseo de no compartir su escritura (tal vez inexistente aún).

llama a ese momento *iniciático*, cuando las profesoras utilizan la imagen de la "hidra" para referirse al desafío de narrarse y de escribir dentro de un género textual poco conocido.

Sentíamos, al frecuentar las sesiones de orientación de escritura de los memoriales, que sus palabras se hallaban algo contenidas, como si la escritura de sí fuese un desafío vencido por la hoja de papel en blanco. Cada presentación oral de las versiones preliminares de los memoriales era un momento ambiguo: sentimiento de entregar su historia a los demás ("pérdida de la historia") y de comprobar la existencia de tener qué contar ("propiedad de la historia"). Aquí, la escritura del memorial se colocaba como una imposibilidad y, paradójicamente, como un inconveniente para la existencia de la historia de vida profesional -"si no consigo escribir, no consigo *tener* una historia"-.

Esa era la primera fase de la evocación, donde traían a colación los *recuerdos-referencias* (JOSSO, 2004) para producir los relatos orales, dentro de una etapa anterior a la escritura (auto)biográfica. Esa evocación constituye el "material bruto" para el memorial en formación. Como ocurre con los cuentos literarios, esos relatos reúnen elementos que narran la saga de un héroe, donde exorcizan sus "monstruos" y exaltan a los "salvadores". Las profesoras, en esa fase, ocupan el lugar de *artista en la piel del narrador* (JOSSO, 2004) y viven la fascinación y la catarsis, la gloria y la tragedia, en una mezcla de sentimientos muy fuertes y a veces confusos. Y es justamente en esa etapa de producción que surgen los diferentes personajes femeninos, las parteras de las profesoras al inicio de sus carreras: tías, madres, hermanas, abuelas, aparecían en una malla intergeneracional de iniciación a la docencia, aún mencionadas en escenas no siempre vinculadas a las *experiencias formadoras* profesionales, ya que en esa primera producción las historias casi siempre *no tienen fin*; historias en las cuales las profesoras buscan aprehender la vida en su totalidad. En el juego de exigencias

institucionales que marca la escritura académica, ese primer momento asume un carácter excepcional, en el que las profesoras se sienten libres para elegir diferentes escenarios, tiempos y personajes, que constituirán su historia de formación profesional.

Tras sus primeras evocaciones, las profesoras alternan la (re)escritura de las diferentes versiones de sus memoriales. Se trata de la "mayéutica donde el autor asume los trazos de biógrafo" (PASSEGGI, 2006; JOSSO, 2004) y el memorial pasa a ser interpretado como *hijo*. En ese momento, las representaciones de género van circunscribiéndose en tiempos y espacios relacionados a la vida profesional. Las profesoras decantan la malla social que favorece y restringe su ingreso en la profesión, su condición de madres, las justificaciones conyugales para la aparición de episodios profesionales, la relación de los hijos con el avance/freno en la carrera: "cuando empecé a enseñar, ya estaba casada", "precisaba trabajar, ya que había nacido mi hijo", "mi padre no permitía que sus hijas estudiaran", "tuve que elegir entre continuar mis estudios y aprender a coser"...

La escritura va tornándose posible y las representaciones de género se alternan a lo largo de ese proceso, van adquiriendo coherencia y concordando con los caminos profesionales que cada una escogió. Se funden los espacios, los personajes y los tiempos de vida docente (escuela, sala de clase, alumnos, dirección, magisterio, etc.) con los escenarios de la vida femenina (la casa donde estudiaron, la tía que les enseñó, el casamiento, los hijos, etc.). Son dimensiones públicas y privadas que ya no se separan en el memorial y forman las representaciones de género sobre la profesión. Junto con los personajes mencionados en la primera etapa, son sometidas a una reflexión crítica de la profesora, que aquí ya asumió el papel de *intérprete* y pasa a efectuar el análisis de los hechos vividos, lo cual permite caracterizar esa etapa como *hermenéutica* (PASSEGGI, 2006). Ese es el momento del viaje donde la mirada

cubre también el futuro profesional y el memorial asume el lugar de autobiografía-proyecto. Trazan representaciones como mujeres-profesoras, que relatan en presente del indicativo, pero que aún no consiguen ejemplificar con hechos concretos de su actuación profesional. Asistimos, así, a la travesía (no a la partida ni a la llegada), donde los saberes de la formación superior se suman a las representaciones de género.

"... el lugar de la mujer está en el hogar y los salones..."

> Muchas veces oí a mis padres expresando con pesar
> "¡Qué pena que Simone no sea un muchacho!
> Habría seguido Ingeniería." [...] Infelizmente,
> mi sexo no les permitía ambiciones tan excelsas [...].
> *Simone de Beauvoir*

Desarrollar ese estudio exigiría de nosotras comprender nuestro propio lugar como mujeres y profesoras, y la forma en que esas representaciones influyen sobre nuestra práctica y ejercicio de la profesión. Se tornaba imposible conocer aquellas historias relatadas en los memoriales, que en muchos sentidos se aproximaban a las nuestras, sin efectuar una autorreflexión. Vivenciábamos la investigación-formación y, al pensar en conocer la historia ajena, nos observábamos un poco y comprendíamos lo que significaba ser profesora y qué destinos y legados docentes acatábamos y rechazábamos a lo largo de nuestras propias travesías.

Las relaciones de *género* pasaban a ser nuestro foco de análisis. La forma en que las expectativas sociales eran frustradas o adaptadas en las representaciones de género construidas por las profesoras en sus memoriales pasó a ser fundamental para comprender la permeabilidad entre profesión y maternidad:

> En 1989 fui invitada por la Secretaría de Educación [...] a ejercer en la Escuela [...], en aquella época ya estaba separada y con una hija de un año y nueve meses para criar. En ese sentido, esa oportunidad llegó en buen momento. Por lo tanto, ser profesora no fue una opción para mí sino una forma de sobrevivir que adopté, y me esforcé para cumplirla con la responsabilidad asumida. (JOANA. Memorial, 2003, p. 20)

"Sobrevivir", "separación", "hija", "ser profesora", "Escuela"... remiten a dos universos que coexisten e interactúan dialécticamente en la misma mujer: la profesora y la madre. En ese caso, es la madre quien explica a la profesora. Es la madre que engendra a la profesora. Factor que evidencia la relación entre género y docencia y, en ese sentido, interroga los factores motores de esa relación.

Dos perspectivas teóricas fueron fundamentales para analizar las representaciones de género en los memoriales: el concepto de Louro (2000, 2001) sobre *género*, cuando lo concibe como *símbolos culturales, organizaciones sociales e identidades subjetivas*; y tres dimensiones señaladas por Laurentis (1994):

- el género como representación: en ese sentido, los memoriales tornan esas representaciones evidentes. Para la autora, el género está relacionado a implicaciones concretas y reales en la vida material de las personas. De esa forma, los modelos docentes acerca de la profesión son construcciones socio-subjetivas que repercuten en la práctica docente;

- los espacios de construcción de género: la autora señala las diversas instancias sociales -universidad, artes, iglesia, etc.- como espacios de construcción de género. En ese sentido, la formación docente, como proceso que se desarrolla institucionalmente en un espacio de enseñanza-aprendizaje de nivel su-

perior, también es un *lugar* de formación de género. Lo que buscamos identificar fue su relación con la formación docente y con la actuación profesional;

- el género se construye en la deconstrucción: el género, al ser concebido como representación, también es reelaboración de representaciones de género. En ese sentido, los memoriales son, al mismo tiempo, producto y proceso de esa reformulación de las representaciones acerca de la profesión.

Desde esa perspectiva, el análisis de los modelos de género presentes y reelaborados por las profesoras en sus memoriales de formación, y teniendo en cuenta que se construyen en una relación entre los universos femenino y masculino, también refleja valores, creencias y auto-evaluaciones específicas del modo en que son y desean ser mujeres profesoras. Al enfocar los modelos de género que inciden en la profesión, nos fue posible identificar cómo las profesoras reelaboraron sus valores y creencias acerca de la docencia y, de ese modo, acerca de sí mismas como profesoras.

Esas preguntas surgieron apenas iniciamos el análisis. Las mismas pueden entenderse mejor a través del epígrafe de Beauvoir, el cual destaca una relación sociocultural más amplia, que encuadra nuestras elecciones, gustos y deseos, de los que -de forma inconciente- no conseguimos huir. Tal vez ése fuera el caso de muchas profesoras, que sólo a lo largo de la escritura de los memoriales, con la interpretación de sus propias historias, comprenderían la compleja red que las cubría. En ese sentido, el aprendizaje intergeneracional es un indicador de la transmisión de un "legado docente" compartido por las mujeres profesoras:

> En los recuerdos de mi vida estudiantil, hallo a mi profesora Silvina, de primer grado, que era muy tierna, contaba muchos

> cuentos infantiles, dando continuidad a la enseñanza de la profesora del Jardín de Infantes. Hasta el presente, recuerdo el eco de su voz, invadiendo la sala de clase y, así como mis colegas, admiraba el habla de la profesora y, sumisos, permanecíamos quietos [...] busco, en la actualidad, una educación diferente de la que caracterizó mi alfabetización, ya que en mi época prevalecía la voz del profesor [...] (JULIANA. Memorial, 2003, p. 14).

Así, las representaciones de los demás (de la profesora escolar) y de sí misma (como profesora) se entrecruzan, en la medida en que son utilizadas mutuamente para "explicarse". O sea, a partir de la profesora escolar, Juliana busca los elementos para conocerse como profesora; y a partir de sus auto-representaciones reelabora las representaciones sobre la forma de ser profesora.

Las relaciones de *género* atraviesan las representaciones acerca de la práctica docente y así transforman la manera de cada profesora de *representarse* y *hacerse* en la profesión. Con la feminización de la profesión docente, varias representaciones sobre la docencia ejercida por mujeres fueron creadas y compartidas, tornando el magisterio una actividad *permitida* e *indicada* para las mismas (LOURO, 2001). Esas representaciones, muchas veces, descalificaban el carácter profesional y regulaban la práctica docente.

"... me había metamorfoseado definitivamente..."

> [...] Esas pequeñas victorias me incitaron a no considerar
> insuperables las reglas, los ritos, la rutina;
> constituyen las raíces de cierto optimismo que debería
> sobrevivir a todos los procesos de doma.
> *Simone de Beauvoir*

El análisis de los memoriales nos permitió identificar diferentes representaciones de género sobre la profesión. Los relatos de las profesoras sobre la práctica apuntaban hacia tres direcciones de sus representaciones, que denominamos *magistra-crudelis* (prácticas androcéntricas), *magistra-mater* (cultura de la maternidad) y *magistra-magister* (amalgama de las demás representaciones de género y saberes de formación superior). Aparecen en tránsito en la vida de las profesoras, que se perciben en función de facetas múltiples asumidas en sus modos de pensar, decir y hacer en el salon de clase. Analizamos en la dinámica de esas representaciones, a través de los memoriales, los sentidos que atribuyen a la profesión.

Subyacen a la *magistra-crudelis* los métodos *androcéntricos* (LOURO, 2000, 2001), descritos por las profesoras con referencia a la utilización de castigos, penalizaciones y anulación de los deseos de sus alumnos. Ese *desencanto* con la docencia revela sus dificultades profesionales. Colaboró en ello el dominio masculino a lo largo de la Historia de la Educación, que permaneció fuertemente presente, incluso cuando las mujeres pasaron a ser mayoría en varios sectores educativos, lo que justifica sus dificultades para superar las prácticas educativas *androcéntricas*. Las profesoras se representan como *magistra-crudelis* cuando los relatos de los memoriales retoman experiencias previas a la formación superior:

> Comencé mis actividades pedagógicas imitando a mis profesores, es decir, utilizando métodos tradicionales y autoritarios. Las actividades eran extraídas del libro didáctico, ya preparadas, donde había cuestionarios que los niños debían aprender de memoria para rendir examen. Pasé mucho tiempo con este método, pensando que era lo correcto, efectuando aquellas actividades que la mayoría de los libros didácticos presentaban, fundados en la memorización. (IVANA. Memorial, 1999, p. 12)

Al revelar que *comenzó sus actividades pedagógicas imitando a sus profesores*, la profesora alumna toma la práctica docente de sus profesores como referencia determinante para el desarrollo de su trabajo en la clase. Ese arraigo en el pasado, como razón y origen de su trabajo en el aula, revitaliza la *magistra-crudelis* a través de los *métodos tradicionales y autoritarios,* del acto de *aprender de memoria*, de la *memorización*, etc., tornándolos fundamentales en su práctica docente al inicio de la carrera. En ese sentido, la pedagogía de sus profesores le ofrece los elementos que ella considera esenciales para la enseñanza, motivándola a procurar prácticas pedagógicas *androcéntricas* (LOURO, 2000, 2001) como fuentes eficientes de alfabetización:

> Pese a que la enseñanza denominada tradicional es considerada, hoy en día, rudimentaria e inhibidora del diálogo entre profesor y alumno, quisiera resaltar que aprendí a leer, escribir y contar según las técnicas presentadas por los profesores tradicionales. La responsabilidad era trabajada cuando el alumno debía cumplir con las tareas solicitadas, caso contrario era penalizado, y eso llevaba a los alumnos a ser responsables, efectuando sus tareas eficientemente (FÁTIMA. Memorial, 2000, p. 10).

La adopción de las técnicas de los profesores tradicionales no constituye una elección aleatoria, dado que la profesora alumna las reconoce como útiles para enseñar a leer, escribir y contar. De esa forma, la representación de la *magistra-crudelis*, aprehendida durante la vida escolar de la profesora alumna, se constituye como modelo para reconocerse como profesora al inicio de la vida docente.

Otra representación de género colocada como fundamental en el memorial, en relación al inicio de la docencia y de la vida profesional, es la *magistra-mater*. Las profesoras alumnas, incluso viviendo dificultades en el proceso de formación en relación con la

innovación de su práctica pedagógica, ya proyectan favorablemente su propio trabajo. Es posible observar en sus narrativas una tentativa de liberarse de las rutinas que las aprisionan y confinan en negaciones y rechazos de sus posibilidades profesionales.

El hecho de haber vivido una situación donde podían compartir conocimientos y reevaluar sus quehaceres, permitió a las profesoras comprender momentos específicos de su formación e identificar los valores atribuidos a la docencia y que la constituyen, redescubrimiento que se tornó posible a través de la reflexión en la escritura autobiográfica. En ese sentido, las representaciones de género son relevantes para comprender los orígenes de esas dificultades:

> [...] aunque las mujeres puedan ser agentes de enseñanza, ellas se ocupan de un universo marcadamente masculino, no sólo porque las diferentes disciplinas escolares se constituyeron a través de la óptica de los hombres sino porque la selección, la producción y la transmisión de conocimientos [...] son masculinos. (LOURO, 2001, p. 89)

Esa representación demuestra que, en sus evaluaciones, las profesoras alumnas revelan que la formación instauró una situación problemática: ellas ya saben *qué* hacer, pero no siempre consiguen realizarlo a tiempo y de la manera que quieren. La representación de la *magistra-mater* reúne características de la maternidad, afectuosidad y lucidez, ideales en la relación entre madre e hijo, y transfiere a la escuela lo cotidiano de esa relación. Esa referencia a la maternidad marca a la docencia como trabajo femenino, principalmente en los primeros grados, dado que las mujeres, *naturalmente dulces*, no precisarían abdicar de su vida doméstica (¿domesticada?) para ser profesoras. Al inicio del proceso de feminización docente, esa representación resultó muy importante para justificar las actividades de las mujeres profesoras en el espacio público.

No obstante, la permanencia de la representación de la *magistra-mater*, al inicio de la carrera docente de las profesoras alumnas participantes, demuestra que los modelos de la profesión docente, especialmente tomados de sus vidas escolares, son elementos fundamentales en su forma de ver y actuar en la clase.

Si bien el hecho de enseñar a niños permitió establecer paralelismos entre las actividades escolares y las actividades domésticas, facilitando así el ingreso de las mujeres al espacio público, la profesora alumna evidencia en su narrativa que la *magistra-mater*, con el correr de los años, sigue siendo una alternativa relevante (o la única que se conoce) para constituirse como profesora.

La representación de la *magistra-magister* se ve elaborada durante la formación superior. Es el momento en el que se crea una nueva representación, aún no incorporada a la práctica de la profesora, pero que ya se constituye como nuevo paradigma para la vida profesional. Con ella, el memorial de formación se presenta como autobiografía-proyecto, donde las profesoras trazan las líneas de sus actuaciones futuras. De ellas surgen: la preocupación por el alumno, el espíritu cooperativo, el enfoque del contenido y los objetivos pedagógicos. Esa aglutinación de dimensiones que se hallaban separadas en las representaciones anteriores representa, en cada autobiografía, un ejercicio de revisión de saberes, valores y sentimientos atribuidos a la docencia.

El "lugar" donde se evidencia la *magistra-magister* en los memoriales suele ser el último capítulo. Al mismo tiempo que se coloca como realidad emergente, se proyecta en el nivel de la perspectiva (¿de lo inalcanzable? ¿del devenir?):

> Mi perspectiva en relación a mi quehacer pedagógico es aupiciosa: me veo mucho más segura, conocedora de los fundamentos teóricos, procurando relacionarlos con la realidad de mi alumnado; me veo, también, con disposición para proseguir con mi formación continua (JULIANA. Memorial, 2003, p. 33).

Más que la aprehensión del conocimiento teórico, la transición de un modelo hacia otro refleja el empeño en relación con los alumnos. La *magistra-magister* evidencia cambios fundados en el abandono de procedimientos autoritarios y punitivos, en provecho del respeto, la cooperación y la comprensión, relacionados a las exigencias escolares de conocimiento. La adhesión a esa representación se ve orientada como posibilidad de conciliación entre hacer foco en el contenido y la relación de negociaciones con el alumno, además de responder a la representación de género acerca de la profesión, donde las dicotomías bueno/malo, contenido/afecto, hombre/mujer, son reevaluadas.

La *magistra-magister* corresponde a una aglutinación singular de las imágenes *femenina* y *masculina*. Esa fusión de *representaciones* de universos que se oponen y se complementan es el que las profesoras alumnas adoptan a lo largo de sus memoriales. Esa *representación* de sí como *magistra-magister* pasa a poblar la *historia mítica* y el *decir sobre el quehacer* docente de esas profesoras.

"... Juntas habíamos luchado contra el destino [...] que nos acechaba..."

Identificar las tres representaciones docentes ya descritas, a través de la escritura autobiográfica, nos permitió comprender la (re)significación permanente que viven esas mujeres profesoras durante su formación. Los memoriales se colocan como un elemento importante para la formación, porque constituyen un campo de reelaboración de esas representaciones de género que hacen a la pedagogía de las profesoras. Por lo tanto, la profesora en formación, habitada por estereotipos culturales, se debate en una encrucijada de representaciones que entremezclan sus elecciones y opciones, y a través de la escritura se torna intérprete de sí misma.

El proceso hermenéutico hace que esas representaciones sean el blanco de una autorreflexión orientada, lo cual constituye un importante momento de (auto)formación.

Por eso, acompañar la formación y escritura (auto)biográfica nos enriqueció en la investigación de los procesos formadores implicados en la escritura de los memoriales, de las representaciones de género sobre la docencia y, al mismo tiempo, nuestra (auto)formación. Seis años después retomábamos esa experiencia, crucialmente formadora para nuestras vidas docentes: una de nosotras concluía su doctorado con la escritura de una tesis autobiográfica, que tejía con los mismos hilos una reflexión acerca de las representaciones de género en los memoriales; y la otra finalizaba su pasantía posdoctoral, que le permitió profundizar el análisis de los memoriales en sus dimensiones epistemológicas, metodológicas y políticas. Juntas, tuvimos la oportunidad de desarrollar la experiencia de formación autobiográfica en diferentes contextos: con profesores de Educación de Jóvenes y Adultos de la red pública de enseñanza, en un curso de especialización; y en diversos talleres autobiográficos de Posgrado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, para profesores de enseñanza superior. Años más tarde, nos aventuraríamos en participar de la organización del Tercer Congreso Internacional sobre Investigación (Auto)Biográfica, donde las cuestiones de género constituyen uno de los ejes temáticos.

En esa trayectoria, fuimos reconociendo en las representaciones que emanaban de los memoriales una historia colectiva de las mujeres y su relación con la docencia. Sus relatos y lo que interpretamos en ellos extrapolaban la historia de las mujeres, pues nos mostraban un modo específico de pensar y hacer la educación, sobre la base de redes histórico-culturales de género, transmitidas simbólicamente por aquellas que las colocaron en el mundo como profesoras. Las *parteras* eran responsables de la transmisión

intergeneracional de la docencia, cuyas representaciones constaban en un testamento, y cuyo legado pasaba a ser cuestionado tras el ingreso en la enseñanza superior y, más particularmente, con la escritura del memorial de formación. Nuestra visión de ese conjunto de historias -que se hacen *una*- sobre las representaciones de género acerca de la docencia, nos hace envolvernos no sólo como investigadoras sino también como mujeres profesoras. Descubrimos que la historia de esas profesoras coincide con las de aquellas que nos colocaron en el mundo docente. Y por eso, cuando pensábamos que habíamos descubierto sus representaciones mediante la investigación y la escucha de sus historias, estábamos, de hecho, conociendo y (re)escribiendo nuestra propia historia.

Referencias bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. *Memórias de uma moça bem comportada.* Traducción de Sérgio Millet. San Pablo, Nova Fronteira, 2000.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores:* formação continua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo, Escrituras, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Les histoires de vie:* de l'invention de soi au projet de formation. París, Anthropos, 2000.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação.* Traducción de José Claudio y Júlia Ferreira. San Pablo, Cortez, 2004.

LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Traducción de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses:* o feminismo como crítica da cultura. Río de Janeiro, Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade.* Porto, Porto Editora, 2000.

_______. *Gênero, Sexualidade e Educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto, Porto Editora, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si:* estágio e narrativas de formação de professores. Río de Janeiro: DP&A; Salvador, UNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS. Salvador, EDUNEB, 2006.

_______; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; MELO, Maria José Medeiros Dantas de; CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro de; GALVÃO, Patrícia Lúcia. Formação e Pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação:* pesquisa e ensino. Porto Alegre, EDIPUCRS; Salvador, EDUNEB, 2006.

10. Sobre *cosas de otros tiempos*:[1] Rastros biográficos en las crónicas De Cecília Meireles en la *página da educação*[2]

Ana Chrystina Venancio Mignot
Universidad del Estado de Rio de Janeiro - UERJ

Se habla de la escuela atractiva para el niño. Que es necesario un ambiente agradable, sugestivo, rico de inspiraciones para la infancia: se añade que es necesario un ambiente así, también para los profesores.

Se ha pensado que el mobiliario feo, las paredes sucias, los adornos anticuados ejercen acción perniciosa sobre los niños; es necesario no perder de vista la impresión que causa a los profesores el mismo escenario para su trabajo de todos los días.

Se dice que la escuela triste y agresiva aparta a los alumnos, los hace vagos, les muestra, en contraste, la belleza de las calles cubiertas de sol, adornadas de árboles donde la libertad y los pájaros cantan su alegría.

¿Cuántos profesores, aún hoy, no irán a la escuela bajo el peso, la actuación del deber duro y sombrío como una condena?

Dejan su casa florida, alegre, clara, donde la vida también canta, seductoramente. Encuentran la escuela con el conjunto de sus hostilidades: el reloj feroz que no perdona los retrasos del autobús,

1. Texto presentado en el 14º Encuentro Sul-Riograndense de Historia de la Educación, sobre "Cultura Material Escolar: memorias e identidades", del 27 al 29 de octubre de 2008, en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas, en mesa redonda coordinada por Maria Stephanou, en la cual también participaron Cláudia Alves y Lúcio Kreutz.
2. Traducción de Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte –IFRN– Natal, Brasil.

el libro de control ferocísimo, con su antipático ropaje de percal negro y su siniestra numeración, abajo en la página... De todas partes surgen objetos detestables: reglas, globos polvorientos, borradores forrados de madera, timbres, vidrios de goma arábica, todas esas cosas hediondas que se concertaron para hacer parte integrante de la fisionomía de la escuela, y que son tenidas como indispensables e insustituibles. Cosas muertas. Cosas de otros tiempos. Cosas que se usaron en las escuelas de nuestros abuelos y de nuestros padres. No se puede pensar en familiaridad, en proximidad infantil, en vida nueva, en educación moderna, en medio de esa cantidad de borrones, de mapas con demarcaciones arcaicas, de balanzas que no funcionan, de vasijas de gollete quebrado, de cajitas de jabón de tocador para guardar tiza y de las cositas armadas en las repisas de los armarios llamados museos, en los cuales no se puede tocar para no echar a perder, y que tienen un rotulito encima, tal cual los frascos de medicamentos.

¿Vamos a botar todas esas cosas viejas?, ¿vamos a ordenar una limpieza general en las escuelas, aunque se queden sólo con los pupitres para que los niños se sienten?

Lo que vaya siendo necesario irá surgiendo poco a poco de las manos de los niños y de los profesores conjuntamente. Se irá poblando la escuela no con esas cosas detestables que ahí están, sino con pequeños objetos hechos con cariño, con ese cariño que embellece y enriquece todo.

Muchas profesoras no tendrían en su casa, ciertamente, una vieja vasija, de esas que habitan, infaliblemente, las ventanas de las aulas de clase. No querrían en su casa, ni en la cocina de su casa, semejante trasto. Pero lo tienen en la escuela. Es la escuela... Pero entonces, ¿qué es la escuela? Y, ¿qué afronta es esa a la sensibilidad de centenas de niños?

La vasija es sólo un ejemplo.

Algunas profesoras van con disgusto a la escuela, decíamos. ¿Por qué no modifican ellas ese ambiente que les desagrada? Preguntaréis.

Porque por encima de su voluntad están acumuladas muchas rutinas de otras voluntades. Porque, algunas veces, la manifestación de un natural buen gusto, de una cultura más depurada, sirven de base a ridículas insinuaciones y a la crítica mordaz.

Porque todavía no tenemos un medio homogéneo, aún dentro de los límites del magisterio.

Porque aún no tenemos, desafortunadamente, una totalidad de profesores capaz de actuar simultánea y solidariamente en esta obra de reorganización pedagógica que representa para el Brasil entero una etapa de progreso que todos los esfuerzos deben denodadamente acentuar.

Escrita por la poeta, periodista y educadora Cecília Meireles, esta crónica es una de las innumerables publicadas en el *Diário de Notícias*, donde fue editora de la Página da Educação, entre 1930 y 1933, y en la cual, diariamente, al sabor de los acontecimientos, focalizaba en las reformas educacionales, la escuela, el magisterio, la infancia, los libros, la lectura y la literatura infantil.

A lo largo de este período, intentó cumplir al pie de la letra la principal característica de las crónicas, en el decir de Machado de Assis, tratando con levedad cosas de la cotidianeidad, *sin sangre ni lágrimas*.[3] Presa de los asuntos cotidianos, ella dialogó con su tiempo a través de estos textos efímeros, escritos bajo presión de plazos, cuyo brillo se agotaba en la hoja siguiente, como observó José de Alencar.[4] Conciente de eso, en un poema se preguntó:

3. Ver MACHADO DE ASSIS: "A semana", Gazeta de Notícias, 1º de febrero de 1894, apud CHALOUB, Sidney, NEVES, Margarida de Souza y PEREIRA, Leonardo Afonso de Miranda (orgs). "Presentación". En: *Historia de las cosas mudas: capítulos de historia social de la crónica en Brasil*. Campinas; SP, Editora de la UNICAMP, 2005, p.10.

4. Idem. Según los autores, "Ao correr da pena" ("Al desliz de la pluma") fue el título dado por José de Alencar a una serie de crónicas que publicó, en 1854 y 1855, en el *Correio Mercantil y en el Diário do Rio de Janeiro.*

¿Qué haremos de estos periódicos, con telegramas, noticias, anuncios, fotografías, opiniones...? (...)

Aquí, toda la vecindad proclama convicta:
'Los periódicos sirven… para hacer paquetes'.

Y es una de las raras veces en que todos están de acuerdo.[5]

Tomo "La escuela atrayente", inicialmente, en la perspectiva de los historiadores Sidney Chaloub, Margarida de Souza Neves y Leonardo Affonso de Miranda Pereira en la presentación del libro *História das coisas miúdas,* cuando, al buscar la especificidad de este género literario, alertan que por más leves y efímeros que hayan sido los temas tratados en las crónicas para los contemporáneos, ellas plantean a los lectores de hoy *la necesidad de una cuidadosa operación exegética para descifrar y decodificar sus términos.*[6] En sus palabras,

> Sólo así será posible relacionar definitivamente tales textos con la realidad que es, de una sola vez, materia prima y horizonte de intervención. En vista de eso, sólo recientemente esos registros comenzaron a merecer miradas más cuidadosas, que señalan su importancia tanto como campo de experimentación literaria, como testimonio de un tiempo vivido. (...)
> Al ajustar cuentas con su presente, la crónica tendría así como una de sus marcas ese carácter de intervención en la realidad, con la cual interactúa a la manera de una señora juguetona. Lejos de reflexionar o espejar alguna realidad, ella intentaba analizarla y transformarla, valiéndose para eso de un tono

5. En: *Mar Absoluto e outros poemas (apud). Obras completas.* Río de Janeiro, Editora José Aguilar. 1958, p. 460.
6. Ver CHALOUB, NEVES e PEREIRA (Op.cit) p.19.

> leve, que atrajera al lector, y de la penetración social de las hojas en las cuales eran publicadas. (2005, pp. 12-13)

Elijo esta crónica, que como tantas otras escritas por ella permanecieron olvidadas hasta hace poco tiempo en viejos periódicos, con la intención de adentrarme por la trama narrativa para discutir la relación entre objetos escolares y memoria. En la medida en que me aproximo al *ajuste de cuentas con la realidad*[7], hecho por la cronista, procuro señalar el papel por ella desempeñado en el debate educacional de los años 30, debate marcado por una nueva sensibilidad por la infancia y que confirió identidad a una generación de intelectuales que apostó a la constitución del campo educacional. De este modo, según costumbre de Carlo Ginzburg (1989), al seguir estos rastros me aproximo a una perspectiva menos estudiada de la biografía intelectual de Cecília Meireles.

****

Al iniciar la *operación exegética,*[8] a la cual se refieren los historiadores antes citados, percibo de inmediato que las *cosas viejas* tienen sobre la cronista el poder de evocar el pasado. El reloj, el libro de punto, las reglas, los globos, los borradores, los timbres, los vidrios de goma arábiga, los mata-borrones, los mapas y las balanzas retratan a la escuela, a los métodos de enseñanza, a los gestos de los profesores y de los propios alumnos.

Estos objetos no funcionaban para la cronista como su *madeleine* que, en el decir de Pedro Nava, todos tienen *en el olor del campo, en el aire de la lluvia, en el crujir de las puertas, en el parlotear de las hojas al viento nocturno, en el olor de resina de las cocinas, en el sa-*

7. Cf expresión de los autores anteriormente citados, p.19.
8. Idem.

bor del agua en el vaso nuevo,[9] pues, diferente del tono nostálgico, a la moda proustiana, en el clásico *En busca del tiempo perdido*, estos objetos no propician revivir dulces momentos, volver a la infancia idílica, en un tiempo lejano y mejor. El globo, los mapas, los mata-borrones, son *cosas muertas. Cosas de otros tiempos. Cosas que se usaron en las escuelas de nuestros abuelos y de nuestros padres.*[10] La vasija en la ventana del aula de clase, tomada como ejemplo, es vieja y está quebrada. Simboliza descuido, abandono, desinterés; así como las otras cosas hediondas, arcaicas y anticuadas remiten a un pasado que no se quiere recuperar, retener, eternizar.

Para la cronista, los objetos hablan. Mejor dicho, para el historiador de la educación José Maria Hernandez Diaz, tanto ayer como hoy, las paredes, los muebles y los utensilios de la escuela guardan un orden *convencional, impuesto, casual, visible o un sistema de relaciones invisible, ordenado, permitido, negociado o desestructurado en otras ocasiones* (2005, p. 225). Para él, la historia de los objetos escolares es, en buena medida, la historia del modo de actuar en la escuela, la de los proyectos educativos reivindicados por el profesor individualmente o en grupo.

Para su concepción, los objetos, utensilios y materiales, *no son inocuos, pues nos interpelan, atraen o repelen.* Ellos revelan rituales educativos, indican el currículum explícito u oculto, *la cultura que se transmite o se produce, la que se impone o se rechaza, la que se acepta e integra* (op.cit., p. 226). Para él, en una perspectiva histórica,

> Cada objeto que observamos en la escuela o en el aula de clase nos cuenta sobre el estado de la ciencia, las técnicas de producción de la industria, sobre el grado de importación-exportación

9. Ver HORTA, Maria de Lourdes Parreiras y PRIORE, Mary, Memória, patrimônio e identidade. En: *Boletín 04,* Salto para o Futuro: TV Escola, Ministério da Educação, abril de 2005, p. 9.0
10. Cf crónica de Cecília, citada en el epígrafe de este texto.

> del país, del nivel de desarrollo económico de una sociedad donde se produce o utiliza; nos dice también cómo están actualizados los maestros en materia pedagógica, la procedencia familiar y social de sus usuarios o propietarios, de la vida cotidiana de la escuela (...) (op.cit, p. 233).

La trama narrativa de la crónica permite comprender que los acontecimientos pasados inscriben sus marcas en el espacio físico, en las conciencias individuales y en la memoria colectiva. Para Cecília Meireles, los objetos escolares cargan representaciones y valores que constituyen una determinada cultura escolar que necesita ser sustituida, apagada, abandonada, olvidada y se constituyen en *vestigios que hacen posible revisitar el pasado y construir cadenas temporales, que estructuran la percepción y la memoria,* desde la perspectiva señalada recientemente por Margarida Felgueiras (2005, p. 89).

La lectura de los objetos hecha por la cronista permite recordar los análisis también recientes de Rosa Fátima de Souza, cuando dice que *los artefactos materiales vinculan concepciones pedagógicas, saberes, prácticas y dimensiones simbólicas del universo educacional constituyendo un aspecto significativo de la cultura escola*r (2007, p. 165), que tanto en su aparición, uso, transformación y desaparición, revelan prácticas educacionales arraigadas y en transformación.

Las *cosas viejas* vistas por la cronista, quebradas y empolvadas, traían las marcas del tiempo. Estos *trozos*, vestigios del pasado que atizaban recuerdos y significados, objeto de indignación, de contrariedad y de inconformismo, servían de pretexto para un ajuste de cuentas con un pasado que porfiaba en hacerse presente, indicando una realidad que necesitaba ser conocida, desnudada, desnaturalizada, rechazada, modificada, superada.

****

Cecília Meireles, en “La escuela atrayente” desentona del lenguaje poético que la consagró en el mundo de las letras, aun cuando elegía la educación, la escuela y el aula de clase en sus poemas. En su libro “El estudiante empírico”, los objetos escolares funcionan como metáfora para tratar la imposibilidad, la fugacidad y la soledad, temáticas recurrentes en su obra. “La pizarra”, “El Globo” y “Mapa de la Anatomía”, así como “Hoy desaprendo lo que había aprendido hasta ayer”[11] y el poema que presta su título al libro, refuerzan que el aprendizaje es siempre inconcluso, que no se conquista integralmente y que no se agota a lo largo de la vida:

Yo, estudiante empírico,
cierro el libro y contemplo.

Es el globo, el planisferio terrestre,
el planisferio celeste,
el redondo horizonte, la ilusión de los firmamentos.

Y nuestra existencia.

Es el compás, la escuadra,
la balanza, la pirámide,
el cono, el cilindro, el cubo,
el peso, la forma, la proporción, las equivalencias.

Y nuestro itinerario.

11. *Hoy desaprendo lo que había aprendido hasta ayer/Y que mañana recomenzaré a aprender/Todos los días desfallezco y me deshago en ceniza efímera/ Todos los días reconstruyo mis edificaciones, en sueño eternas/Esta frágil escuela que somos, la levanto con paciencia/De las bases a las torres, sabiendo que es trabajo sin término/.* “Hoy desaprendo lo que había aprendido hasta ayer” En Cecília Meireles: *Poesía Completa*. Vol. II. (organización de Antonio Carlos Sechin). Río de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2001. p. 1442.

Salen de sus cajas los misterios:
Se desenrolla el mapa de los huesos, con sus nombres;
La sangre dibuja su floresta azul;
cada órgano cumple un trabajo enigmático:
estamos repletos de esfinges certeras.

Y nuestro cuerpo.

Y los dinosaurios son como carros de triunfos,
reducidos a la armazón;
y en el ojo profundo del microscopio
la célula se anuncia.

Y nuestro destino.

El profesor escribe en la pizarra el Alfa y el Omega.

La luz de Cirios aún lanza escaleras en continua cascada.
Y lentamente subo y cierro los ojos
y sueño saber lo que no se sabe
simplemente despierto.

Gran clase, la del silencio.[12]

Pero, a diferencia de este tono melancólico y nostálgico, por detrás del inocente e inofensivo título -*La escuela atrayente*- emerge una cronista mordaz, crítica, escéptica e implacable que, descontenta con los rumbos de la educación, deja escapar *la hilacha en la lira* -expresión prestada de Valéria Lamego (1996)-. Ella no esconde del lector su horizonte de intervención: *una totalidad de*

12. “O estudante empírico”. En *Op.cit.* pp. 1452-1453.

profesores capaz de actuar simultánea y solidariamente en esta obra de reorganización pedagógica que representa, para el Brasil entero, una etapa de progreso que todos los esfuerzos deben denodadamente acentuar[13].

A propósito, este horizonte de intervención, constantemente reafirmado en las líneas y entrelíneas de la Página da Educação cuando apuntó divergencias, formuló críticas y encaminó propuestas, fue enfatizado por ella (cuando cesó su participación en el periódico) en la crónica de despedida:

> *Aquellos que se habituaron a hablar desde una columna de periódico sobre asuntos de su profundo interés y llegaron a saber que alguien los oía y participaba de la inquietud de su pensamiento, crearon un mundo especial, de incalculables repercusiones, cuya suerte condicionaron a la suya, por la responsabilidad a que están sujetos los autores de toda creación.*
> *Esta **Página** fue, durante tres años, un sueño obstinado, intransigente, inflexible, de la construcción de un mundo mejor, por la formación más adecuada de la humanidad que lo habita (...)*
> *Pero, además de un sueño, esta **Página** fue también una realidad enérgica que, muchas veces, para sostener su justicia, tuvo que ser impiadosa y por la fuerza de su pureza puede haber parecido cruel.*[14]

Una mirada más cuidadosa sobre las crónicas de Cecília Meireles permite percibir que ella no escapó de las preocupaciones pacifistas, cientificistas y reformistas que amalgamaban su generación, características que han sido, en ocasiones, descuidadas por muchos de aquellos que se dedican a su vida y obra. En ellas, no obstante, encontramos pistas sobre la editora de la Página da Educação

13. Cf crónica de Cecília, citada en el epígrafe de este texto.
14. MEIRELES, Cecília. “Despedida”. *Diário de Notícias*. 12.01.1933. p. 5.

que se tornó una portavoz intransigente de las reformas educacionales y de la escuela pública, laica y de calidad para todos.

En *La escuela atrayente* -crónica menos contundente que muchas otras en las cuales criticaba explícitamente las iniciativas gubernamentales que buscaban implantar la enseñanza religiosa, la selección de ministros de educación e inclusive algunas posiciones defendidas en el interior de la Asociación Brasileña de Educación (ABE)- es posible comprender los proyectos compartidos con los educadores de su generación ya inscriptos en "La responsabilidad de los reformadores", "La apuesta", "Aquella apuesta", "Una apuesta", "La pluma de acero", "Enseñanza católica", "El momento actual y el verdadero sentido de la educación", "Un líder", "Congresos de educación", "El Ministerio de la Educación", " El caso del Ministerio de la Educación", "La 4ta. Conferencia" o "El valor de los manifiestos", entre otras.[15]

A través de ésta y de otras crónicas, dialoga con los profesores con el repertorio común a los educadores de su tiempo, que no midieron esfuerzos para racionalizar la escuela de modo de hacerla más productiva y atrayente, afinada con los preceptos de la educación renovada que circulaban en Río de Janeiro, Capital de la República y *vitrina del progreso*.[16] Además de todo un conjunto de dispositivos legales para ampliar la atención a la demanda escolar, no fueron pocos los esfuerzos emprendidos por estos intelectuales para traducir una nueva sensibilidad por la infancia: construcción de edificios escolares, adquisición de mobiliario adecuado, montaje

15. Ver MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes de la despedida: editando un debate. En: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima y MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Río de Janeiro, Ed. PUC-Rio: Loyola. 2001. pp. 149-172.

16. Expresión usada por NEVES, Margarida. *As vitrines do progresso*: o conceito de trabalho na sociedade brasileira na passagem do século XIX ao século XX: a formação do mercado de trabalho na cidade do Rio de Janeiro. PUC-Rio: Departamento de História/FINEP, 1986.

de bibliotecas infantiles, gabinetes, laboratorios y museos escolares, producción y publicación de libros didácticos, entre otros.

En cierto modo, *Página da Educação* se convirtió en tribuna privilegiada de esta mujer, contemporánea de la reforma de Fernando de Azevedo (1927-1930), que ha sido emblemática de la afirmación de lo nuevo en oposición a lo viejo por haber invertido en la construcción de la Escuela Normal, en la edificación arquitectónica monumental que señalaba la importancia central de una formación de profesores; en el montaje de los gabinetes de Geografía que fueron instalados en esta escuela bajo el mando de Delgado de Carvalho, quien apostaba a una variedad de materiales didácticos como el globo terráqueo, la fotografía, el Atlas, y todo lo que aproximara a los alumnos a una realidad desconocida en oposición a la enseñanza memorística; en la exploración de lecturas infantiles liderada por Armanda Álvaro Alberto en la Sección de Cooperación de la Familia de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), que tenía como objetivo intervenir en las lecturas de las nuevas generaciones; en las exposiciones de juguetes infantiles organizadas por Francisco Venâncio Filho, que pretendían diseminar desde una perspectiva distinta los cuidados con los juegos de los niños; en los intentos de Anísio Teixeira (1931-1935) de modernizar la educación en Río de Janeiro a través de la adquisición de libros para las bibliotecas escolares y la inauguración de la Biblioteca Infantil del Pabellón Mourisco,[17] del cual la propia Cecília Meireles fue la primera directora; en los debates sucitados por la compra de mobiliario escolar que estimulaban la pluma afilada de Frota Pessoa, que lamentaba la decisión tomada de no

17. Sobre la participación de Cecília Meireles en la Biblioteca del "Pavilhão Mourisco", consulte PIMENTA, Jussara. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. En: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Río de Janeiro, Ed. PUC-Rio: Loyola. pp. 105-120. 2001.

sustituir el tradicional pupitre escolar por la mesa y silla, ya utilizadas en algunos jardines de infancia desde la administración de Fernando de Azevedo:

> la prescripción del viejo pupitre escolar, símbolo de la coacción, de la inmovilidad, que eran los principios cardinales de la escuela antigua, significaría un índice de renovación, caracterizada por el abandono de un mueble enteramente condenado y que figurará en breve en los museos, al lado de la palmatoria y de los emblemas caricaturales y humillantes, como hoy ya son viejas piezas de archivo el tronco, la gallardera y el chicote del hechor, en uso antes de la abolición.[18]

En la Página da Educação, Cecília Meireles dialoga con el poder público, con los intelectuales, con los profesores y con las familias en "El mundo de los niños", "A propósito de los niños", "Los niños y los castigos corporales", "Cuando el niño llora", "Solemnidades Cívicas", "El alma de una educadora", "El mal de la autoridad", "Lecturas perniciosas" y tantas otras crónicas escritas al sabor de los eventos y bajo la presión de los plazos.

Así, denuncia, critica, elogia y divulga, en sintonía con las iniciativas educacionales que se realizaban en el mundo y que traducían una nueva sensibilidad por la infancia. En el afán de proyectar iniciativas innovadoras, festejó, por ejemplo, en una de sus crónicas en el *Diário da Notícias,* la llegada de Edouard Claparède a Río de Janeiro. En "La visita de un pedagogo notable" resaltó la importancia de acoger a aquel en cuya figura se concentraba "*una expresión personalísima de la psicología, aplicada, en toda su transcendencia, al conocimiento del niño*". Por eso, argumentaba:

18. FROTA PESSOA, Contra a carteira escolar: um debate na Comissão de Normas da Prefeitura. En: Página da Educação, *Diário de Notícias*, p. 5, 04/08/1931.

Vamos a recibir a un extranjero como si no lo fuera, no por nuestro proverbial espíritu de hospitalidad sino porque los que se unifican en esta confraternización ideológica de tornar el mundo mejor por un respeto elevado y conciente del niño, orientándolo hacia una visión total y superior de la vida, pierden los contornos nacionales, se integran a la aspiración conjunta de la humanidad, pasan a ser efectivamente ciudadanos del mundo.
Para los que en Brasil se agitan con fervor por la Reforma Educacional, los que ven en el problema de la escuela la solución del problema humano, Claparède es un compatriota que aparece reproduciendo, sólo, la forma física de su existencia en el campo de la admiración y del respeto en que ya se nos instalara su figura espiritual.
No podría llegar en momento más oportuno. Viene cuando nuestros intereses pedagógicos están en el punto adecuado de recibir el definitivo retoque de una prestigiosa presencia.
Parece que él mismo es un mensaje que, de lejos, nos viene a traer sus palabras de estímulo y esperanza.
Parece que llega para decirnos: 'La Nueva Educación no es un sueño de naturaleza efímera. Sus apologistas no son poetas ni locos, sino hombres solamente, con toda la intensidad moral que la palabra 'hombre' pueda contener, con toda la significación de fraternidad que se le pueda atribuir, con todo el poder de respeto y amor por la propia vida humana que, dentro de ella, nuestro deseo de ser mejor sea capaz de hacer existir' (Diário de Notícias, 5 de septiembre de 1930, p.6).

El horizonte de intervención de la crónica "La escuela atrayente" es mucho más ambicioso de lo que se supone a primera vista. Se trata de la construcción de una nueva cultura pedagógica que no prescindió de una nueva materialidad escolar, que interfirió en el diseño de la ciudad, en las creencias y en las prácticas docentes y

que dejó sus marcas aún visibles en la memoria de profesores y en la construcción de la memoria de su generación de educadores, que ha sido interrogada por historiadores de la educación.

****

Herederos que somos de la generación del 30, al dejarnos sorprender por el tono y por el tema empleado por la cronista, tenemos muchas indagaciones y ajustes de cuentas por hacer con nuestro presente. Inevitablemente nos preguntamos, como educadores, si aún guardamos la misma indignación con el abandono de la escuela pública, con los objetos quebrados y los materiales improvisados.

Como historiadores de la educación, esta crónica es una invitación para escudriñar los objetos escolares del pasado -sin repeler las cosas viejas- para interrogarlos, investigando en sus marcas los usos, las representaciones y los significados que cargan. Un trabajo que ciertamente implica sensibilidad para entrecruzar fuentes, con los mismos cuidados que debe tener el trabajo con los documentos escritos, esto es, entendiendo que en su oficio el historiador:

> (...) no es un arqueólogo de la documentación, mediador neutro entre la verdad de la fuente y la verdad de la historia, sobre todo aquel que es capaz de formular una problemática y de construir una interpretación en que reconoce el encuentro entre dos historicidades: la suya propia y la de la documentación que utiliza". (Neves, 1985, p. 34-35).

Y luego, para impedir su desaparición, encontrando, clasificando y preservando estos objetos que hablan de las ideas y de las prácticas, de las permanencias y de las mutaciones, de los proyectos y de los dilemas, que traen en sí mismos las marcas de otros tiempos, ni mejores ni peores: diferentes.

Por fin, la crónica "La escuela atrayente" proporciona a la comunidad de lectores de hoy rastros importantes para pensar la vida y la escritura de la vida de Cecília Meireles, consagrada poeta, profesora actuante y periodista comprometida que no se eximió del debate político educacional de su tiempo.

Referencias bibliográficas

CHALOUB, Sidney, NEVES, Margarida de Souza e PEREIRA, Leonardo Afonso de Miranda (orgs). "Apresentação". In. *História das cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil*. Campinas, SP, pp. 9-22. Editora da UNICAMP, 2005.

FELGUEIRAS, Margarida. Materialidade da cultura escolar: a importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. In: *Pro-Posições.* Revista Quadrimenstral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v.16. n1 (46) pp.87-102, ene/abr, 2005.

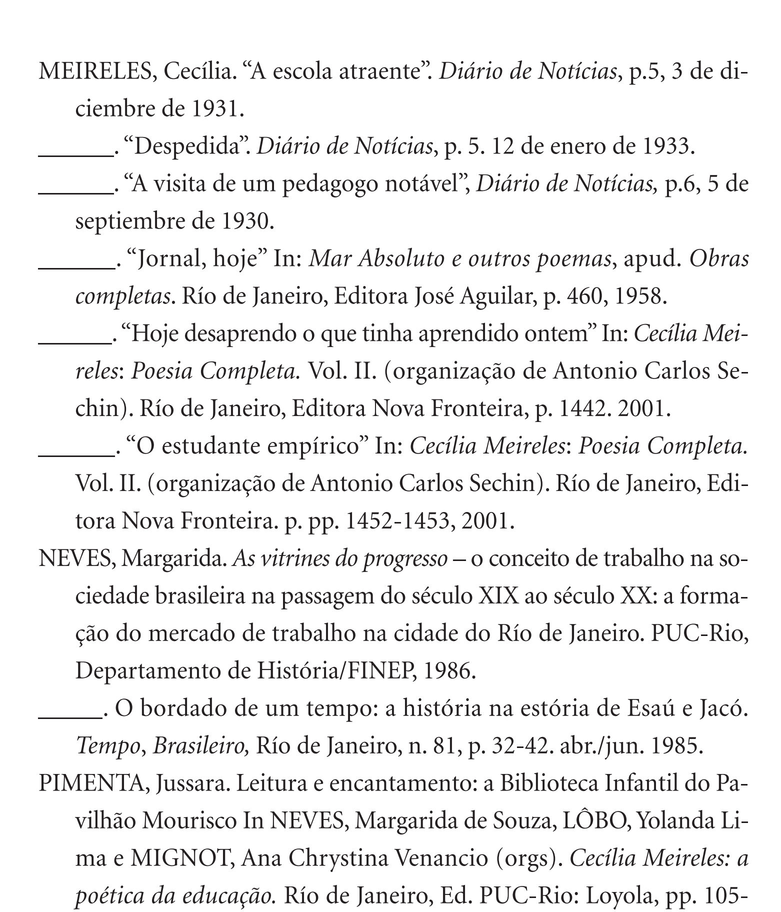
FROTA PESSOA, "Contra a carteira escolar: um debate na Comissão de Normas da Prefeitura". In: Página da Educação, *Diário de Notícias*, p. 5, 04/08/1931.

GINZBURG, Carlo. "Raízes de um paradigma indiciário" In: *Mitos, emblemas e sinais*: morfologia e história. San Pablo, Companhia das Letras, 1989.

HERNANDEZ DIAZ, José Maria. Etnografia e historia material de la escuela. In. ESCOLANO BENITO, Agustín e HERNANDEZ DIAZ, José Maria (coords). *La memória y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada.* Valencia, Tirant lo Blanch.. pp. 225-246. 2002.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras e PRIORE, Mary, Memória, patrimônio e identidade. In: *Boletín 04,* Salto para o Futuro: TV Escola, Ministério da Educação, p. 9, abril de 2005.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira*. Cecília Meireles na revolução de 30. Río de Janeiro, Record, 1996.



MEIRELES, Cecília. "A escola atraente". *Diário de Notícias*, p.5, 3 de diciembre de 1931.

______. "Despedida". *Diário de Notícias*, p. 5. 12 de enero de 1933.

______. "A visita de um pedagogo notável", *Diário de Notícias,* p.6, 5 de septiembre de 1930.

______. "Jornal, hoje" In: *Mar Absoluto e outros poemas*, apud. *Obras completas*. Río de Janeiro, Editora José Aguilar, p. 460, 1958.

______. "Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem" In: *Cecília Meireles*: *Poesia Completa.* Vol. II. (organização de Antonio Carlos Sechin). Río de Janeiro, Editora Nova Fronteira, p. 1442. 2001.

______. "O estudante empírico" In: *Cecília Meireles*: *Poesia Completa.* Vol. II. (organização de Antonio Carlos Sechin). Río de Janeiro, Editora Nova Fronteira. p. pp. 1452-1453, 2001.

NEVES, Margarida. *As vitrines do progresso* – o conceito de trabalho na sociedade brasileira na passagem do século XIX ao século XX: a formação do mercado de trabalho na cidade do Río de Janeiro. PUC-Rio, Departamento de História/FINEP, 1986.

_____. O bordado de um tempo: a história na estória de Esaú e Jacó. *Tempo*, *Brasileiro,* Río de Janeiro, n. 81, p. 32-42. abr./jun. 1985.

PIMENTA, Jussara. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco In NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). *Cecília Meireles: a poética da educação.* Río de Janeiro, Ed. PUC-Rio: Loyola, pp. 105-120, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: balanço provisório. In: Marcus Albino Levy Bencostta. (Org.). *Culturas Escolares; saberes e práticas educativas: itinerários históricos.* p. 117-132, San Pablo, Cortez, 2007, v.

Reliquias de la memoria: ficciones y narrativas de formación

Paula Perin Vincentini
Dislane Zerbinatti Moraes
Marta Maria de Araújo

11. Los profesores, las representaciones de sí y de los alumnos y la construcción de las imágenes públicas del magisterio[1]

PAULA PERIN VICENTINI
Universidad de São Paulo - USP

Se pretende aquí presentar parte de los resultados obtenidos por medio de las actividades desarrolladas por el Grupo de Investigación Historia y Sociología de la profesión docente, registrado en el CNPq desde el inicio de 2007, del cual forman parte Rosario Genta Lugli (Universidad Federal de São Paulo), Vivian Batista da Silva (Universidad São Francisco) y Rita de Cassia Gallego (Universidad Presbiteriana Mackenzie/Universidad de São Paulo). Tales actividades se encuentran articuladas alrededor de ejes que comprenden la temática de la profesión docente en Brasil a partir de las interacciones entre las dimensiones institucionales, el contexto pedagógico y el movimiento de organización de los profesores en el campo educacional. De ese modo, se incorporan trabajos sobre las prácticas de lectura y escritura de profesores en los impresos que no dan indicios de las formas de vivenciar las experiencias relativas a las situaciones de clase. Esos trabajos buscan, desde diferentes perspectivas, reconstruir los sentidos atribuidos a la profesión considerando tanto las representaciones forjadas por los propios profesores respecto a su trayectoria como a las constituidas por otros agentes vinculados a segmentos sociales distintos.

1. Traducción: Maria Trinidad Pacherrez Velasco, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte -IFRN- Natal, Brasil.

En esta oportunidad, serán analizadas las representaciones que los profesores tenían de sí mismos y de sus alumnos mediante el examen de producciones divulgadas por la *Revista do Professor* (1934-1965), órgano informativo del Centro del Profesorado Paulista (CPP) -la más antigua asociación de profesores aún en funcionamiento en el Estado de São Paulo-, y por la gran prensa paulista y carioca en ocasión del Día del Profesor, celebrado en Brasil el 15 de octubre, desde 1933[2]. La iniciativa de celebrar esa fecha es entendida aquí como una estrategia de valorización de la categoría, permitiéndole ganar visibilidad en este tipo de medios y asumiendo diversos significados, hasta la deflagración de la primera huelga del magisterio paulista en 1963, tal como he demostrado en un estudio desarrollado anteriormente (Vicentini, 2002).

Las producciones de la gran prensa en esa ocasión sacaron del anonimato a los agentes que se dedicaban al magisterio -en especial, el primario (correspondiente a la actual Enseñanza Fundamental I)- relatando las experiencias que marcaban su actuación profesional. Los textos de la *Revista do Professor* consistían en narrativas de profesores y autoridades escolares que encontraban en ese vehículo la posibilidad de expresar la manera por la cual se representaban a sí mismos, teniendo en cuenta el ejercicio de la profesión y las condiciones de vida de sus alumnos. Ese examen busca ampliar la comprensión que se tiene actualmente tanto de los

2. Respecto a la gran prensa paulista y carioca, se tomó como referencia el examen realizado en el ámbito de la investigación de doctorado, financiada por la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP): *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil* (1933-1963) (Vicentini, 2002). Tal examen incidió sobre el período comprendido entre el 10 y 17 de octubre, 1933 a 1963, considerando los siguientes periódicos de San Pablo: *O Estado de S.Paulo* (fundado en 1875, bajo el título *A Província de S. Paulo*), *Folha da Manhã* (1925-1960), *Folha de S. Paulo* (1960) y *Diário de S. Paulo* (1929-1979); y de Río de Janeiro: *O Globo* (1925), *Correio da Manhã* (1901-1974) y *Última Hora* (1951-1971). Cabe destacar aún que el análisis presentado aquí consiste en una versión revisada y ampliada del trabajo presentado en el VII Congreso Luso-Brasileño de Historia de la Educación, realizado en Porto (Portugal) en 2008.

alumnos de las escuelas públicas brasileñas como de las concepciones que han guiado el ejercicio del magisterio en las últimas décadas, en nuestro país.

En este análisis no sólo se pretende considerar la producción escrita sino también la fotográfica, tomando como base las observaciones de Bourdieu (1979) acerca de las potencialidades del examen de ese material para caracterizar los valores estéticos y éticos de una categoría profesional, teniendo en cuenta las opciones que tornaron a determinadas situaciones dignas de ser fijadas para la posterior admiración. Además se debe tener en consideración las especificidades de ese tipo de representación con base en las contribuciones de Barthes (1961, 1964) acerca de los aspectos que interfieren en la producción de los sentidos del mensaje fotográfico en la prensa. Para el autor, las opciones que envuelven la producción fotográfica son totalmente disfrazadas por el hecho de tratarse de una representación analógica en la cual la identidad con que el objeto representado produce un "efecto de real", de gran impacto simbólico.

No sólo los fotógrafos establecen los elementos de la escena a ser retratada y utilizan los recursos técnicos de encuadramiento, iluminación y trucos, sino que también los editores definen las fotos que se publican, les atribuyen títulos, subtítulos, comentarios, deciden su posición en la página de los periódicos y las vinculan a ciertas noticias. Además de atentar contra las relaciones entre imagen y texto, Barthes considera también la autonomía estructural de la fotografía, marcada por la paradoja de la coexistencia de dos mensajes: uno, sin código, consecuencia de su analogía con lo real; y el otro, con código, cuyo significado es consecuencia del tratamiento recibido durante los diferentes niveles de su producción y que terminan constituyendo una verdadera "retórica de la imagen".

En el discurso producido acerca de la profesión en el período delimitado para este análisis, fue posible identificar el esfuerzo de

explicitar la importancia de los profesores para la sociedad brasileña mediante el uso de diferentes representaciones de la infancia que acabaron por desempeñar un papel central en las imágenes que se consagraron para identificarlos colectivamente. Así, la definición del magisterio como un trabajo arduo se fundamentaba en la descripción de las adversidades que los niños brasileños enfrentaban en determinadas regiones del país. En este tipo de descripción, se exaltaba que la "infancia desamparada" -sometida al alcoholismo, a la subnutrición, a innumerables enfermedades y a la falta de recursos materiales- contaba solamente con la dedicación y la protección de los maestros-escuela para ofrecerles un poco de comodidad. Referirse a esa dedicación ganaba otros significados en las imágenes de los niños felices en la escuela en que se privilegiaba el carácter afectivo de la relación pedagógica y en las materias en que se vehiculizaban casos excepcionales, como el de la profesora cuya determinación aseguró la escolarización de la alumna deficiente física, enseñándole a escribir con la boca. Tanto en un caso como en otro, la acción de los profesores era siempre descrita como fundamental, sea para amenizar el sufrimiento de los niños sometidos a condiciones de vida extremadamente adversas, sea para asegurar la felicidad de los que fueron plenamente incorporados al ambiente escolar gracias a su afecto y dedicación.

La exaltación del trabajo de los profesores junto a la "infancia desvalida" y los límites de acción docente en medio de las adversidades del mundo rural

Entre las imágenes que caracterizaban públicamente a los profesores en el período delimitado para este análisis (1933-1963), sobresalieron las que exaltaban su papel junto a los niños del medio rural, cuyas condiciones de vida eran descritas como extrema-

damente adversas, tal como la que apareció en el material publicado por el *Diário de S. Paulo* en 1951 sobre el homenaje hecho a la profesora Oliva Enciso por el programa Honor al Mérito, "creación radiofónica de Standard Oil Company of Brazil". El hecho que motivó el homenaje a esta profesora fue que ella creó la Sociedad Miguel Couto de los Amigos del Estudiante, en la ciudad de Mato Grosso. En un texto repleto de signos de exclamación y basado en la oposición entre la actuación docente -calificada con adjetivos relativos a su determinación y generosidad- y el medio hostil, el periódico destacó la iniciativa de esa "joven, incansable y decidida", quien había creado "un conocido reducto de dulzura y renuncia" en un lugar donde había solamente un "torbellino de forasteros que buscaban fortuna, los vaqueros que negociaban su ganado, los comerciantes de piedras y cristales". Aunque vaya más allá del objetivo del presente análisis, vale resaltar que esa noticia es ilustrativa de las representaciones extremadamente negativas acerca del modo de vida de las poblaciones rurales, tal como ya había sido observado por Marcos Cezar de Freitas (2005). Descrita como un "oasis de generosidad y blandura" y la "más fuerte protección" de la ciudad, la referida sociedad -según el *Diário*- amparaba "a los pequeñitos que la suerte no protege" mediante la "manutención de la Escuela Rural Miguel Couto, del Hogar de Menores Abandonados, del Gimnasio Barão de Rio Branco, del Gimnasio Bela Vista, del Servicio de Amparo a las Familias de los Menores, de Centros de Asistencia Médica y una infinidad de otras instituciones de indecible valor social". Al presentar el trabajo de la profesora Oliva Enciso como "uno de los más dignos ejemplos de dedicación y lucha en pro de la infancia desamparada", el periódico contribuía a reforzar la imagen del magisterio primario como una categoría cuya actuación era de extrema importancia para amenizar el sufrimiento al que los niños en algunas regiones de Brasil eran some-

tidos comprometiendo, de ese modo, la valorización socio-profesional de los profesores a la protección de la infancia[3].

El mismo tipo de argumentación fue utilizado tres días después en el único editorial que el *Diário de S. Paulo* dedicó al Día del Profesor durante el período en cuestión (1933-1963). Por medio del contraste entre la exaltación del trabajo de los maestros-escuelas en pro de la instrucción del pueblo brasileño -incluyendo tanto a los niños como a los padres analfabetos- y la denuncia de las dificultades enfrentadas en las escuelas rurales (la falta de comodidad, la segregación y la monotonía), el editorialista alabó la dedicación de una profesora de una escuela rural de Taubaté (ciudad del interior paulista), amenazada por las precarias condiciones de la región que estaban desgastando su juventud y entusiasmo. El *Diário* criticó la falta de atención del gobierno del Estado de San Pablo en relación a ese segmento de la adiministración pública que se destacaba por su abnegación y por la importancia de su misión junto a la infancia, llamando la atención acerca de:

> la miseria de los habitantes de la región y la dedicación de una profesora de Taubaté, asignada a una escuela rural del lugar. Viviendo en una casa sin comodidades, apartada de todas las ventajas de la civilización -se puede decir que segregada-, allí se encontraba, como aún se encuentra para enseñar a los hijos de pescadores y los pescadores analfabetos. En su admirable trabajo, va dejando poco a poco en el día a día de su faena monótona, la juventud, el entusiasmo, pero contribuye para dotar a la nación de personas alfabetizadas […] Son funcionarios públicos de este país que merecen la máxima y total consideración. Mientras el parasitismo engrasa como plaga en las reparticiones del Estado, [...] los abnegados maestros-escuelas,

3. "Homenagem a uma generosa professora". *Diário de S. Paulo*, 11/10/1951, p. 12.

> [...] en las regiones más inhóspitas, van proporcionando la luz de la instrucción [...] Esos dedicados servidores de enseñanza no sólo merecen consideración. Todos los profesores, la clase entera, deben ser blanco de la atención de los poderes públicos. La situación del profesor es aquí precaria, muy precaria. Parece que los legisladores y órganos del gobierno tienen alergia a esto.[4]

La exaltación del trabajo de los profesores con los niños del medio rural presente en esas dos producciones del *Diário de S. Paulo* permite una aproximación con el contenido de autobiografías de profesores que actuaron en el sistema educacional paulista en las primeras décadas el siglo XX hasta la década del 60, analizadas en conjunto con Denice Barbara Catani en otra ocasión (CATANI; VICENTINI, 2004). Las adversidades, consecuencia del inicio de la carrera en escuelas aisladas situadas en regiones lejanas del Estado, denominadas por los profesores-escritores como "*desierto*", eran ampliamente descritas en esas autobiografías mediante la alusión a viajes en carretas, en camiones y a caballo en caminos de tierra, la amenaza de animales peligrosos, la falta de alimentos y de condiciones de higiene. También presente en las declaraciones provistas por profesores e inspectores de enseñanza -conforme evidencian las investigaciones realizadas por Zeila Demartini (1988, 1991) y Ricardo Ribeiro (1990, 1996)-, la narrativa de las dificultades asociadas al inicio del magisterio en el llamado "*desierto*" asumía un carácter mítico en la constitución de la memoria de la profesión, reforzando una representación fuertemente idealizada de la docencia vinculada a la abnegación y al sacrificio. Pero, para el análisis desarrollado aquí, conviene señalar

4. "A instrução, a educação e o professor". Diário de S.Paulo, Editorial, 14/10/1951, Primeiro Caderno, p.4.

la circulación de esa representación tanto en escritos producidos por los propios profesores como en la gran prensa, en los que es pertinente cuestionar los significados que les han sido atribuidos en los intentos de identificar socialmente a los profesores. Si, por un lado, la descripción de las adversidades enfrentadas en las escuelas rurales y de los sacrificios impuestos por el ejercicio de la profesión hacía que los profesores fueran presentados como los únicos responsables por la protección de la infancia brasileña (como apareció en el *Diário*), por otro, exponía las fragilidades de quien se dedicaba al magisterio primario, tal como apareció en un reportaje publicado también en 1951 por el periódico *Última Hora* (de Río de Janeiro).

Escrito por Olga Obry, el reportaje no ahorró criticas a las prácticas vigentes en las escuelas del interior, así como a la formación de las docentes que en ellas actuaban, sin dejar de resaltar la abnegación de quien ejercía el magisterio en el medio rural y los sacrificios, consecuencia de la precariedad de las condiciones de vida y de trabajo en la región. Tales críticas probablemente han sido motivadas por el hecho de que el reportaje se originó en la convivencia de la autora con las profesoras rurales "en tres cursos de perfeccionamiento y entrenamiento", en los cuales ella se responsabilizó por la parte relativa a la recreación y a las actividades artesanales y artísticas. Esos cursos fueron organizados por el Sector de Enseñanza Rural -bajo la dirección de Helena Antipoff- de la Secretaria de Educación de Minas Gerais en la Hacienda del Rosario en Araxá. A diferencia de las producciones publicadas por el *Diário de S. Paulo,* que presentó una imagen mítica de la profesora de la zona rural, el reportaje del *Última Hora* buscó trazar un retrato de esta "desconocida, [...] principal responsable por el futuro de la gente del campo", basándose en datos sobre su formación y origen social, y lamentando que en Brasil, al contrario de otros países, esa actividad no fuera ejercida por hombres. Según

la autora, las profesoras rurales eran en su mayoría jóvenes de sólo 13 años que habían cursado el primario y recibían un promedio de Cr$300,00 por mes -la mitad del salario percibido por la elite de normalistas-. A pesar de reconocer que había "un pequeño número de hijas de hacendados ricos, con instrucción secundaria, que se van internando como los aventureros de otrora por el *desierto* y se integran al pueblo, considerando su profesión misión sagrada", Obry resaltó que la mayoría consideraba el magisterio una posibilidad de ascenso social[5].

Ese cuadro se agravaba por las condiciones de trabajo enfrentadas por las profesoras rurales que, a excepción de las escuelas nuevas en donde podían cultivar una huerta para mejorar su alimentación y la de sus alumnos, enseñaban en chozas de junco y barro, sin asientos, ni ventanas, ni luz eléctrica en regiones en las cuales había enfermedades como malaria, bocio y mal de Chagas. Los niños ayudaban a sus familias en la cosecha, eran subnutridos y faltaban fondos para la merienda escolar, obligándolos a usar parte de su escaso salario para dar papa o frutas a los alumnos. Se sumaba a eso el alcoholismo de los padres que, para muchos de ellos, era responsable de "gran parte de las deficiencias de sus alumnos", entre los cuales algunos también eran consumidores de alcohol, como la niña de 12 años que, por el hecho de llegar ebria a las clases, fue excluida de ellas para "evitar mal ejemplo". Según las profesoras entrevistadas por el periódico, a pesar de la pobreza de la población, no faltaba dinero para comprar bebida. Para ellas, las condiciones de vida de los niños en la zona rural explicaban el bajo rendimiento que presentaban en la escuela, lo que fue cuestionado por la crítica que el reportaje hizo a la permanencia de la "vieja rutina del b-a-bá mecánico", sin vínculo con la vida real por

5. OBRY, Olga "Um mundo de dificuldades na vida da professora do campo". *Última Hora*, 17/12/1975, Segundo Caderno, p. 3.

"defectos de una educación anticuada". Al exaltar el coraje y la dedicación de las profesoras que realizaron el curso de perfeccionamiento, Obry no dejó de apuntar los límites de su acción. Muchas, en busca de una mejor remuneración, lidiaban con una carga de trabajo excesiva que las hacía descuidar la propia apariencia y la salud de sus hijos, que eran sujetados a las mismas condiciones de vida que sus alumnos. Al dar clases de alfabetización a la noche, la profesora rural podía ganar cerca de Cr$1,000,00 por mes, pero se quedaba sin tiempo para cuidar de sus hijos, y el día a día en el campo, a su entender, comprometía sus hábitos y modos de vestir:

> Mientras es soltera, la profesora rural de una zona más prospera aún conserva ciertos detalles en lo que se refiere a su modo de vestir: usa lacitos rojos en las trenzas y hasta lápiz labial. Poco a poco va descuidándose de estas cosas, anda descalza como sus alumnos, con un vestido de chita (tejido de algodón estampado a colores) desteñido. Algunos de los hijos mueren pequeñitos, por causa de la alimentación insuficiente o inadecuada[6]

En el reportaje publicado por el *Última Hora*, la narrativa de las adversidades enfrentadas por las profesoras de la zona rural - incluyendo el desamparo de los niños que allí vivían- tuvo una configuración bastante distinta de la exaltación del papel del docente para con la infancia que caracterizó los textos publicados por el *Diário de S. Paulo*. Casi como un contrapunto a la imagen fuertemente idealizada de la profesión, las referencias al origen humilde, a la insuficiencia de la remuneración, a la precariedad de la formación y a las condiciones de trabajo, acabaron por constituir otra representación del magisterio primario que, al exponer las

6. OBRY, Olga, op.cit., p.3.

fragilidades de las docentes que lo ejercitan en la zona rural, mostraba los límites de sus acciones tanto desde el punto de vista pedagógico como también para combatir los males a que tanto sus alumnos como sus hijos estaban expuestos.

Esas fragilidades fueron representadas visualmente por medio del montaje con tres pequeñas fotos que acompañaron el anuncio del material en la primera página del segundo cuaderno del periódico. En la primera foto se veía a cuatro mujeres jugando con marionetas. La más joven de ellas miraba firmemente el juguete que tenía en una de las manos como si ignorara el acto fotográfico, en contraste con las otras dos, negras, cuya expresión facial recelaba cierta incomodidad al posar para la foto: la que aparecía en primer plano tenía los ojos bajos, casi cerrados, y una sonrisa tímida, semejante a la que estaba detrás de ella. La segunda fotografía mostraba a dos mujeres leyendo con aire compenetrado y que parecían no notar el acto fotográfico. Y la última tenía en el centro a una joven *posando* para la foto, mientras sujetaba una marioneta. Había a su lado una niña mal vestida y sucia, pero sonriente, lo que indicaba que se divertía con el muñeco. Aunque la lectura del reportaje permitiera suponer que se trataba del registro del curso de perfeccionamiento mencionado por Obry, el periódico no proporcionó ninguna información en relación al origen de las imágenes y a la identidad de las personas retratadas; los subtítulos sólo intentaban aclarar, con frases bastante llamativas, la naturaleza de las dificultades mencionadas en el título: "Enseñando a los niños subalimentados en escuelas sin ventanas ni asientos"; "Reciben un sueldo promedio de 300 cruzeiros"; "El problema de la merienda escolar"; "Cuando el alcohol sustituye a la leche".[7]

El reportaje "Un mundo de dificultades en la vida de la profesora rural" era acompañado de imágenes de mujeres en situaciones

7. OBRY, Olga, op. cit., p. 1

en las cuales se podía notar el intento de mostrar la importancia del perfeccionamiento docente por el modo de destacar la práctica de la lectura y el uso de los materiales (probablemente confeccionados en dicho curso) y por las poses con las marionetas (que incluyeron el registro de los efectos que podrían producir en un niño). Pero las tres composiciones sobresalieron por la manera en que consiguieron representar visualmente la condición socio-económica de las retratadas -cuya *hexis* corporal evidencia el origen humilde y la incomodidad ante el acto fotográfico- y mostrar las marcas dejadas por la situación de penuria en la cual vivían y en la que probablemente no había ningún tipo de iniciativa para registrar los hechos cotidianos. Según Bourdieu, las opciones que tornan un "objeto digno de ser fotografiado, o sea, fijado, conservado, mostrado y admirado" (1979, p.23) dejan entrever los valores estéticos y éticos de una clase o profesión, incluyendo muchas veces una especie de negociación entre los miembros de un grupo y el profesional llamado para registrar los acontecimientos considerados de mayor relevancia. A su entender, un análisis sociológico del material fotográfico debe considerar que:

> Puesto que [...] su intención es fijar, solemnizar y eternizar, la fotografía no puede quedar entregada a los azares de la fantasía individual y, por la mediación del *ethos* -interiorización de regularidades objetivas y corrientes-, el grupo subordina esta práctica a la regla colectiva, de modo que la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de los esquemas de percepción, de pensamiento y de apreciación común a un grupo. (BOURDIEU, 1979, p. 22)

Algunos de los problemas denunciados por el reportaje del *Última Hora* fueron también tratados por la *Revista do Professor*

que, al difunidr textos escritos por profesores de primaria y autoridades escolares, divulgó cómo esos agentes percibían la interferencia de las condiciones de vida del medio rural en el desarrollo de su trabajo. El periódico publicó dos artículos en la década del 50 sobre el alcoholismo; en uno de ellos, Alberto Giúdice presentó al profesor en la zona rural como "sanador del medio en que vive", a quien le cabía proteger a los niños inclusive de los maleficios causados por los propios padres, que llegaban a ofrecerles "el veneno que más tarde les abriría las puertas de la cárcel". A su entender, el maestro-escuela no debería limitarse a la enseñanza de las primeras letras, sino actuar también en el sentido de preparar a los niños para la vida.[8]

La idea de que la actuación del profesor debería exceder la mera instrucción era consecuencia del discurso vehiculizado por el órgano informativo del CPP, incluyendo tanto una dimensión moral como la necesidad de suplir las deficiencias de la atención a la población en otras áreas, especialmente en la salud. Eso quedó explícito en el artículo de Hilda Vargas Pereira, en el cual ella relató los innumerables casos de alumnos atacados por tracoma –infección en los ojos, que puede causar ceguera-, cuyo tratamiento fue provisto por ella, pues en las localidades donde trabajó no había médicos especialistas y era necesario llevarlos a las ciudades vecinas. En un tono distinto de lo que marcó el artículo de Giúdice, ella describió la epopeya vivenciada en conjunto con sus colegas desde la aparición de los primeros síntomas en sus alumnos hasta la

8. GUELLI, Oscar Augusto. "Campanha antialcoólica", Revista do Professor, Año X, nº13, mayo/1952, p. 17. GIÚDICE, Alberto "A escola: baluarte contra o alcool". *Revista do Professor* Año X, nº18, noviembre/1953, p.28. Sobre el alcoholismo infantil, conviene mencionar el análisis desarrollado en conjunto con Denice Barbara Catani y Víctor Palomo para el 29º ISCHE realizado en Alemania en 2007: "*When alcohol substitutes milk: study concerning infantile alcoholism in the speech of the educational field* (1870-1960)". Al respecto, ver también el trabajo de Jose Gonçalves Gondra (2002).

terminación del tratamiento con la confección de los "preciados anteojos". La compasión por el sufrimiento vivido por los niños y la satisfacción de verlos felices tras la cura marcaron el relato de la profesora que dejó entrever algunos aspectos del *habitus* que caracterizaba al magisterio primario al no dirigir ninguna crítica al Estado, restringiéndose a desear que todos los niños al ingresar a la escuela fueran examinados por un oftalmólogo[9].

La exaltación del papel del profesor de primaria en la infancia no se dio solamente con el propósito de describir las adversidades a que los niños estaban sometidos en el medio rural. La negligencia familiar, el riesgo de la criminalidad y la deficiencia fueron evocados en un conjunto de producciones de fuerte apelación moral que representaban al profesor como responsable por el futuro de sus alumnos, que incluían la narrativa tanto de casos en los cuales su acción fue capaz de alterar destinos poco promisorios como de aquellos en los que él se mostró imposibilitado de hacerlo.

La responsabilidad del futuro en sus manos: abnegación e impotencia, límites y superación

La exaltación de la responsabilidad de los profesores por el futuro de sus alumnos, presente en el discurso viabilizado por las producciones analizadas a continuación, se construyó en base a la noción de vulnerabilidad de la infancia. Al destacarse cuán sujetos los niños estaban a familias incapaces de educarlos adecuadamente y a las dificultades de la pobreza y de la deficiencia, se reforzaba la imagen del profesor como alguien que desempeñaba una misión de suma importancia para la formación moral de sus

9. PEREIRA, Hilda Vargas "Os olhos dos pequeninos!" *Revista do Professor*, Año XX, nº70, octubre-diciembre/1962, p.34.

alumnos y para amenizar los sufrimientos que los acometían. Esa representación se fundamentaba en la idea de "modelaje de la infancia" como forma de asegurar un futuro mejor a los brasileños, que era recurrente en los artículos publicados por la *Revista do Professor*, conforme ilustra el artículo de Arthuzina de Oliveira D'Incao, según el cual "no podemos olvidar que el futuro de un país reposa en la infancia; él será tan grandioso como perfecto por el modelaje de su infancia... Y ese modelaje está en manos de los profesores". Para la autora, la recompensa del trabajo docente residía justamente en la posibilidad de pasar por "nuestras manos de maestros [...] los grandes brasileños del futuro", superando cualquier obstáculo:

> No importa que tengamos que trabajar en un lugar sin comodidad, no importa que tengamos que luchar contra la ceguera premeditada -desafortunadamente tan diseminada por este mundo- si tenemos el viejísimo galpón, la sonrisa acogedora y promisora de las caritas traviesas.[10]

El énfasis dado a esa dimensión de la relación pedagógica también apareció en la oración proferida por Lígia Adélia Cortez en el CPP en ocasión del Día del Profesor en 1953. A su entender, el aula de clase operaba una transformación en el profesor que, ante los alumnos, olvidaba sus problemas no sólo porque él se conmovía con el sufrimiento infantil, sino también por el hecho de saber que actuaba como un guía para sus alumnos, supliendo en muchos casos la omisión de los padres en ese aspecto. En su discurso, la autora se dirigió…

> A ese profesor que dentro de su aula de clase se transforma. Ya no se acuerda de sus propias dificultades [...] para transformarse

10. D'INCAO, Arthuzina de Oliveira "As aulas começaram..." *Revista do Professor*, Año XII, nº19, febrero/1954, p.11.

> ante los ojos del alumno, en el amo feliz y protector. Es en él que el chiquillo inquieto, incomprendido, encuentra la afinidad que busca. Es en él que el chico de la calle, bravito y sinvergüenza, va a encontrar la palabra que orienta, el ejemplo que redime. Es en él que se deshacen las dudas y es a él a quien la chiquilla triste cuenta la enfermedad de la madre, el desempleo del padre. Es a ese maestro, que se conmueve, que sufre con la angustia infantil, a quien queremos hablarle.[11]

Críticas más expresivas a la educación familiar fueron encontradas en un artículo de Francisco Pássaro, para quien el profesor desempeñaba un papel de gran relevancia para los niños que estaban sujetos a ambientes familiares desajustados, sea por el exceso de mimo, sea por el odio a los hijos. Ambos casos, a su entender, llevaban a los niños a desarrollar un complejo de inferioridad:

> Las caricias prolongadas, los halagos, los besos continuos, conducen a los hijos a consecuencias imprevisibles. Los niños agarrados a la falda materna crecen quisquillosos, llorones, exigentes. Las madres ceden a todos sus caprichos. [...] El lado opuesto del mimo es el odio o actitud huraña. Los castigos corporales, el abandono, el desprecio, son formas que evidencian al niño huraño: el hijo ilegítimo, el adoptado, el huérfano, el entenado.[12]

A propósito, la representación negativa de la familia constituyó la tónica de varios artículos publicados por la *Revista do Professor* y aparecía con gran incidencia en aquellos que se dedicaban

11. CORTEZ, Lígia Adélia "Professor!" *Revista do Professor*, Año XI, nº15, febrero/1953, p.31.
12. PÁSSARO, Francisco "A criança esperança da Pátria, nos aspectos educativos". *Revista do Professor*, Año XIX, nº63, mayo/junio 1961, p.32-33.

a exaltar la importancia del magisterio primario, como por ejemplo, el texto reproducido en *Correio de Campinas,* en el que Ernesto Alves Filho alabó a las profesoras de primaria por soportar "alumnos salvajes e inclusive a madres y padres desafiadores..." El autor destacó específicamente el hecho de que sean mujeres, utilizando siempre el femenino plural para designarlo. A su entender y a diferencia de los integrantes del magisterio secundario o superior que se caracterizan por "deshumanos caprichos [...] [y] displicencias ante la desamparada persona del alumno, tan comunes en ciertas cátedras empavonadas", las profesoras primarias "instruyen, educan, se humanizan. [...] Ellas trabajan, ellas esperan, ellas confían, ellas soportan siempre". Por eso, Alves criticó la idea de un monumento al profesor y propuso un monumento a la profesora primaria con toda esa fisonomía enternecedora y conmovedora que siempre trae consigo y que, exactamente por eso, guardamos con nosotros para siempre".[13]

La referencia a esa fisonomía remite al conjunto de fotografías publicadas en la gran prensa carioca en ocasión del Día del Profesor que retrataban profesoras al lado de sus alumnos en el aula de clase o en los festejos de la fecha recibiendo besos, regalos y flores.[14] Tal como ya he podido resaltar anteriormente (VICENTINI, 2006), tales imágenes se caracterizaban por el intento de dejar traslucir un clima de permanente felicidad en la escuela mediante la representación extremadamente idealizada de la relación pedagógica. A diferencia de los registros de las manifestaciones de la

13. ALVES FILHO, Ernesto "Elas, as primeiras professoras" Revista do Professor, Año XVII, nº49, diciembre/1959, p.8.

14. Se trata de las fotografías que aparecen en los siguientes materiales: "Festejos e lutas (por salários mais dignos) marcaram o Dia do Professor" *Ultima Hora*, 16/10/1958, Primeiro caderno, p.2, "Dia do Mestre: com alegria e ternura os alunos agradecerão o que receberam" *Correio da Manhã*, 15/10/1959, Primeiro caderno, p.3; "Comemorando no Estado da Guanabara o Dia da Mestra". *Correio da Manhã*, 16/10/1960, Primeiro caderno, p.11; "Um beijo para a professora". *Ultima Hora*, 17/10/1960, Primeiro caderno, p. 1.

calle, identificadas en los periódicos paulistas, que mostraban la insatisfacción por las condiciones materiales, tales fotografías, al retratar profesoras recibiendo el afecto de sus alumnos, procuraban hacer más legítima su posición en el campo educacional -en la concepción de Bourdieu (1983)- mediante un discurso que apelaba a la nobleza de la misión de enseñar y exaltaba valores relativos a la recompensa simbólica de la profesión en oposición a la financiera. De gran eficacia simbólica, esa iconografía dejaba entrever, también, las especificidades de la representación del predominio de las mujeres en el magisterio primario. En ese sentido, vale mencionar el análisis de Antonio Nóvoa (1996), según el cual en la transición del siglo XIX hacia el XX la predominancia de imágenes públicas del magisterio -esencialmente masculinas- marcó un "momento decisivo de su afirmación colectiva y profesional", mientras que a mediados del siglo pasado ganaron espacio las imágenes femeninas de carácter privado -"la profesora con sus alumnos o en la clase"- en consonancia con las ideologías de lo materno en el campo educacional -en difusión en esa época- y, más recientemente, surgieron "imágenes públicas y femeninas de los docentes", indicando un cambio en el modelo de profesionalización (NOVOA, 1996, p.12).

El acento dado al carácter afectivo de la relación pedagógica apareció también en la crónica que Ary da Matta en 1948 dedicó en el *O Globo* a Doña Estela Muniz -su profesora durante el curso primario- en ocasión del Día del Profesor -15 de octubre-, que a su entender debería ser el Día de la Maestra, reivindicando así como Ernesto Alves Filho una mayor visibilidad de la feminización del magisterio primario. El autor recordó la "conquista" de "Juvencio, el terrible", alumno rebelde y enfermo que alteró completamente su comportamiento gracias a la profesora:

> Juvencio tenía los ojos vivos e inquietos, era tuberculoso y agitado, raramente concentrado, de aspecto crespo y lanudo, con rebeldía de revolucionario. [...] Pasó a comportarse, a estar interesado, productivo y en breve prometió 'una cosa' a Doña Estela. La 'cosa' era secreto cultivado en tono misterioso. Un día descubrieron que Juvencio estaba ahorrando dinero. Dinerito ganado con mucho esfuerzo, de moneda en moneda, lustrando zapatos, cargando bultos en el mercado, fabricando y vendiendo papagayos y hondas, negociando con bolas de vidrio. Al final todo se aclaró cuando Juvencio entró en el aula de clase triunfante con precioso tesoro en las manos; una bellísima rosa '*príncipe negro*' deslumbrando a todos con los pétalos aterciopelados, grandes y abiertos como la sonrisa que traía iluminándole el rostro retinto: "¡Listo, Doña Estela! Es para Usted. Es esta la cosa que yo prometí. ¿Le ha gustado?" Claro que a Doña Estela le gustó. Pero no pudo decir nada. Sólo le dio un gran abrazo a Juvencio y aún hoy se conmueve al recordar aquel momento en que tenía la seguridad de haber conquistado a Juvencio, Juvencio, el terrible. Recordando la historia del chico del morro que para conseguir una rosa para la profesora llegó inclusive a montar una pequeña industria de papagayos, que lustró zapatos, que cargó pesadas cestas de verduras en el mercado, pienso que Juvencio tiene que estar comprendido dentro de una categoría especial, que aquella rosa príncipe negro esconde un gesto que no tiene dimensiones.[15]

Aunque haya resaltado la capacidad de Doña Estela para regenerar al alumno rebelde que no midió esfuerzos para expresarle su gratitud, Ary da Matta no dejó de mencionar los sentimientos despertados en la docente por el reencuentro con ex-alumnos,

15. MATTA, Ary da "Dia da Mestra". O Globo, 15/10/1948, Primeiro caderno, p. 7.

relatando tanto su alegría al toparse con el niño que se había hecho policía como su tristeza ante dos chicas cuyos “rostros escondidos tras capas de pintura de polvo de arroz le traían el recuerdo de las niñas que en la escuela se sentaban adelante, frente a ella, muy atentas, con grandes lazos azules en la cabeza, cerrando las trencitas rubias”. Aún habiéndolas llamado por sus nombres, ellas dijeron que no podían hablar con la antigua profesora y salieron llorando[16]. Los recuerdos acerca de los ex-alumnos, que exaltan el valor de la acción de los profesores junto a aquellos que otrora estuvieron bajo su responsabilidad, reforzaban la idea de que el futuro de los niños estaba en sus manos y destacaban la dimensión afectiva de la relación pedagógica mediante la descripción de los sentimientos provocados por el conocimiento de lo que había ocurrido en la fase adulta con los que habían estado en su aula de clase. En este último caso, la tristeza por la imposibilidad de haber alterado la suerte de algunos de ellos fue vehiculizada en dos producciones de la *Revista do Professor,* que evidenciaban también el sentimiento de impotencia combinado a la resignación de de los efectos de la pobreza sobre las condiciones de vida de los niños. En una de esas producciones, Maria Isabel Silva Camargo -profesora de un Grupo Escolar de la capital- recordó al alumno Abelardo, de la tercera serie, conocido como Moleque Belardo, por ser muy endiablado:

> Era un negrito color de hormiga, desarreglado, feo e inquieto como un Pinocho oscuro. Muy largo, piernas cenicientas, brazos estirados, cuerpo delgado como una varita. Cabello crespo, cejas con remolinos, ojos oscuros como botones de botinas y dientes de arroz![17]

16. MATTA, Ary da, op. cit., p. 7.
17. CAMARGO, Maria Isabel Silva. “Meus alunos – Moleque Belardo”. *Revista do Professor*, Año XI, nº18, noviembre/1953, p. 17-18.

A pesar de reconocer que ese alumno le hacía perder la paciencia, la autora resaltó que él le gustaba por la "gracia ingenua y espontánea" de su escribir -ejemplifica mediante la reproducción de dos de sus redacciones-, razón que la hizo lamentar profundamente el hecho de que él fuera obligado a dejar la escuela para sustentar a la familia con el fruto de su trabajo:

> Tristeza del pobre, Abelardo dejó el libro y entró en la fábrica. Después de eso, diversas veces yo me vi con mi alumno [...] -¿No echas de menos la escuela, Abelardo? –Sí, profesora, pero [...] escuela fue hecha para niño rico; hijo de pobre no es gente, profesora. Mi pobre chiquillo, ¿quién le había puesto tanta amargura y desconfianza así?[18]

Al volver del trabajo a los casi catorce años, el niño falleció por haberse caído del vehículo, dejándola consternada: "mi chiquillo-poeta, a quien le gustaba el amarillo, que sabía escribir cosas tan profundas, en el corazón de su profesora habrá siempre un lugarcito para ti". En las reminiscencias que publicó de sus ex-alumnos en la *Revista do Professor*, Julio de Faria e Souza Junior también presentó la pobreza como obstáculo para el desarrollo del talento de un alumno-poeta, "símbolo de esos niños inteligentes cuyas vocaciones se pierden en el anonimato de la vida común y que sólo queda para glorificarlos la nostalgia de un profesor primario, que era pobre también y no los pudo encaminar". Al evocar tales recuerdos, el autor recordó que había "profesores primarios que dedican a sus alumnos tal aprecio, integrándolos de tal modo a sus vidas, que se sienten con el derecho de asumir para con ellos actitudes de autoridad o de defensa que se ajustarían más a los padres que a los maestros."[19]

18. CAMARGO, Maria Isabel Silva, op. cit., p. 18.
19. SOUSA JÚNIOR, Júlio de Faria e "Os nossos ex-alunos". *Revista do Professor*, Año XIII, nº 25, agosto/1955, p. 12.

Al contrario del sentimiento de impotencia expresado en los artículos comentados anteriormente, la noticia de la alumna paralítica -que aprendió a escribir con la boca gracias a la profesora Maria José Coelho Tristão Parizi- exaltaba justamente lo que la determinación del maestro podía hacer para amenizar el sufrimiento de los niños. Tal hecho le valió un homenaje realizado por el Secretario de Educación de la época: Luciano Vasconcelos. Tanto la *Folha de S. Paulo* como la *Revista do Professor* publicaron un material sobre el tema. El órgano de la gran prensa optó por un título de fuerte impacto -"Profesora enseña a niña paralítica a escribir con la boca"-, al tiempo que el periódico del CPP prefirió resaltar el carácter ejemplar y la singularidad de su trabajo. Durante el homenaje, la alumna Neuza Tomazini da Silva escribió, según *la Revista do Professor*, "un mensaje que le fue dictado por la profesora, trazando con letra segura e impecable sesenta y dos palabras en cinco minutos". En un texto en que elogió la "abnegación y paciencia invulgares", así como el "espíritu de solidaridad y amor al niño", la *Revista do Professor* aclaró que la maestra sugirió que la alumna (que escribía con los pies) intentara sujetar el lápiz con los dientes, pues ella podría sentarse con los otros niños e integrarse a la comunidad escolar evitando la curiosidad y la segregación. En el decir de la revista, la profesora dotada de "paciencia poco común y confiada en la idea, no se desanimó. Prosiguió en la lucha", ayudando así a la niña "que tenía fuerza de voluntad e inteligencia normal, a vencer las resistencias psíquicas y orgánicas realizando un hecho extraordinario, que enaltece al profesorado primario de nuestro Estado". En la foto publicada por la *Revista do Professor*, curiosamente la profesora permaneció oculta, pues veíamos sólo a Neusa con uniforme, sentada en una carpeta escolar, escribiendo el mensaje que le había sido dictado, al tiempo que en la imagen de *Folha* la profesora apareció sonriendo con la mirada volcada

en la alumna, evidenciando la satisfacción que sentía al ver su éxito.[20]

Esa distancia que se observa entre la representación periodística, que enfatiza el caso individual y el interés humano, y la representación vehiculizada por el CPP, que prioriza la presentación de los aspectos más generalizables de la actuación de la profesora Maria José, evidencia las peculiaridades de cada vía de comunicación. Tomadas como objeto de análisis a partir de las cuestiones de la profesionalización docente, tales imágenes permiten aclarar los modos por los cuales el grupo reafirmó algunos valores fundamentales por medio de los relatos sobre esa "infancia pobre" que tornaba el trabajo docente más arduo. Teniendo en cuenta las innumerables transformaciones que marcaron a la escuela y a la sociedad brasileña en las últimas décadas, no se puede dejar de señalar la permanencia de los rasgos distintivos de la profesión docente en las formas de representarla socialmente. No se trata de desconsiderar las especificidades de los momentos en los cuales ellas fueron publicadas, pero sí de buscar entender el significado de la conservación de los valores que tradicionalmente son asociados a las profesoras de las series iniciales de la enseñanza elemental (la antigua profesora primaria) en la producción de la imagen pública de la docencia. De ese modo, se buscó contribuir a ampliar la comprensión que los profesores (sobre todo los que aún están en proceso de formación inicial) tienen acerca del modo como representan el propio trabajo, favoreciendo la capacidad de cuestionar las formas por las cuales son construidos los significados que los identifican socialmente.

20. "Professora ensina menina paralítica a escrever com a boca". *Folha de S. Paulo*, 12/10/1961, p. 8. "Exemplos dignificantes: o trabalho incomum de uma professora de São Joaquim da Barra". *Revista do Professor*, Año XX, nº66, enero-febrero/1962, p. 9.

Referencias bibliográficas

BARTHES, Roland. Le message photographique. *Communications*, París, École Pratique des Hautes Études, nº 1, p. 127-137, 1961.

__________. Rhétorique de l'image. *Communications*, París, École Pratique des Hautes Études, nº 4, p. 40-51, 1964.

BOURDIEU, Pierre. *La fotografia:* un arte intermedio. Sacramento (México), Editorial Nueva Imagem, 1979.

__________. *Questões de sociologia*. Río de Janeiro, Marco Zero, 1983.

CATANI, Denice Barbara e VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. (org.). *A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 267-291, 2004.

DEMARTINI, Zeila de B. F. *Magistério primário no contexto da Primeira República*. CERU/Fundação Carlos Chagas, 1991.

__________. *Memórias de Velhos Mestres da Cidade de São Paulo e seus Arredores* (relatoría final presentada al FINEP). CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos*. San Pablo, Cortez Editora, 2005.

GONDRA, José Gonçalves "Modificar com brandura e prevenir com cautela". Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, M. C. & KUHLMANN Jr., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. San Pablo, Cortez, p. 289-318, 2002.

NÓVOA, António *L'image à l'infini: la lente accomodation de la profession enseigante à une identité féminine*. San Pablo, FEUSP, mimeo, 1996.

RIBEIRO, Ricardo. *Inspeção e escola primária em São Paulo:* trabalho e memória. San Pablo, FEUSP, 1990.

__________. *Professores de outrora:* escola primária paulista (1925-1950). San Pablo, FEUSP, 1996.

VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)*. San Pablo , FEUSP, doctorado, 2002.

_________. Celebridade e Anonimato: uma análise dos dispositivos de construção da imagem sócio-profissional do magistério. *Revista Teias* [*Online*], Río de Janeiro, UERJ, Año 7, nº 13-14, p.1-11, ene-dic 2006. Disponible en: http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/200/199.

12. Ficciones, memorias y culturas escolares: La escritura de sí, de los “demás” y de la historia de la profesión docente[1]

Dislane Zerbinatti Moraes
Universidad de São Paulo - USP

El lector común [...] lee por placer más que por voluntad de distribuir conocimiento o corregir opiniones ajenas. Por encima de todo, se ve guiado por el instinto de crear para sí mismo, a partir de lo que llega a sus manos, una especie de unidad –el retrato de un hombre, la descripción de una época, una teoría del arte de escribir–.
Virginia Wolf - El lector común

A partir de fines de la década de los 80 se operaron alteraciones significativas en el debate acerca de las prácticas de formación de profesores, principalmente con la propuesta de adopción del método (auto)biográfico en las disciplinas de Didáctica y la introducción de nuevas fuentes para el estudio y la enseñanza de la Historia de la Educación. Esas experiencias surgen en respuesta a la insatisfacción asociada al modelo de formación. Denice Barbara Catani, en aquella época, llamaba la atención con respecto a la necesidad de que los cursos de Pedagogía tuvieran una perspectiva interdisciplinaria, pluralista, presentando formas más flexibles, sin prescripciones, de pensar las cuestiones de la enseñanza:

1. Traducción de Juan Alejandro Gomes – JUCERN.

> [...] si considerásemos brevemente la pedagogía y sus reglas de dotación de sentido único, ¿no cabría preguntarse si, con el pretexto "de enseñar a ver", no estaría de hecho olvidando el sentido de las producciones humanas y ocultando sus formas de materialización en estilos y códigos expresivos? ¿Acaso la pedagogía no consiste en un conjunto cada vez más acabado de medidas para "enseñar a ver" de determinada manera? (CATANI, 1991, p. 26).

Una forma de hacer surgir las "producciones humanas" se encuentra en las prácticas artísticas como la literatura. A través de la ficción, el individuo entra en contacto con descripciones concretas de operaciones de sentido efectuadas por los autores cuando narran el pensamiento de personajes frente a experiencias escolares, familiares, de vida y de relación con el conocimiento. Así, con la lectura de autobiografías, memorias y ficciones, se amplía la "capacidad de soñar", de creación del pensamiento autónomo, dando oportunidad al auto-conocimiento. La literatura manifiesta su

> función educativa, que es mucho más compleja de lo que supone un punto de vista estrictamente pedagógico [...] Lejos de ser un apéndice de la instrucción moral y cívica [...], actúa con el impacto indiscriminado de la propia vida y educa como la misma -con altos y bajos, luces y sombras-. De ahí surgen las actitudes ambivalentes que suscita en moralistas y educadores, fascinados por su fuerza humanista y al mismo tiempo preocupados con su indiscriminada riqueza. (CANDIDO, 2002, p. 83)

La literatura se abre a lo imaginario, manteniendo, sin embargo, una estrecha relación con la experiencia vivida. Lo real ficticio representa tanto el mundo de posibilidades como la conciencia de las diferencias y particularidades, de las identidades y las alteridades.

Pese a que esa sea una afirmación basada en aquello que el texto da a percibir, la experiencia formadora asociada a la literatura sólo se realiza en la lectura, que, al ser la actividad productiva de los lectores, favorece la apropiación individualizada de sugerencias de la ficción.

El debate acerca del papel formador de la literatura ya se encuentra en los griegos. Aristóteles y Platón iniciaron la polémica que se mantiene bajo los mismos términos hasta la actualidad. Para Platón, la poesía (*mimesis*) es una copia infiel de la realidad, que impide la percepción de la esencia de las cosas mundanas (PLATÓN, 1979). Mientras que para Aristóteles la poesía trata en la *Poética* de las sensaciones universales, y la historia, por su lado, trata los fenómenos particulares y los acontecimientos verdaderos. La comprensión de la realidad, consecuentemente, es mucho mayor en la poesía y ésta se revela como una forma más elevada de conocimiento (ARISTÓTELES, 1979).

En otro momento de la historia, Diderot y Rousseau retoman la polémica en el siglo XVIII, cuando evalúan la influencia del teatro en la sociedad francesa. Para Rousseau, el teatro disemina valores distorsionados de la sociedad. Para Diderot, por el contrario, los espectadores, al ver las costumbres de su época representadas, pueden reflexionar acerca de los valores sociales, más allá de las apariencias. Destacaremos dos ideas de esa polémica: la capacidad reflexiva que la literatura puede ocasionar y la distinción entre ficción e historia, que torna más densos y provechosos los enfoques del asunto.

En el siglo XIX el realismo se impone, con la misma intención pero de forma diferente, en el área de la producción literaria y de la historiografía. El texto literario procuraba obtener su efecto de realidad a través del retrato de las cosas cotidianas, utilizando el foco narrativo en tercera persona omnisciente ausente. La intención era sugerir que la historia se cuenta por sí sola, lo cual transmite la

impresión de un realismo incontestable. El discurso histórico, a su vez, bajo la influencia del positivismo, pasaba por un proceso de objetivación a través del ocultamiento del narrador y de la exposición de los documentos (BARTHES, 1988).

Tanto en el campo de la literatura como en el de la historiografía, el inicio del siglo XX presenció la destrucción de las viejas reglas de escritura. Si acompañamos las trayectorias de ambos campos del saber, percibiremos las semejanzas y aproximaciones de los enfoques. En la literatura, el foco narrativo en tercera persona pasa a dialogar con el lector, causando extrañeza, distanciamiento, y evidenciando los diferentes puntos de vista sobre el asunto narrado. La técnica del fluir de la conciencia o monólogo interior modifica el sistema de escritura literária, y así los movimientos de las vanguardias modernas permiten la inserción en la ficción del lenguaje coloquial y fragmentado. La subjetividad pasa a ser asumida por el escritor y valorizada como forma de reponer la identidad perdida, frente a la desestructuración provocada por la expansión del capitalismo y la urbanización. Tiene la función totalizadora e integradora de los individuos, como un *farmacon* en un mundo caótico, en rápida transformación (LEITE, 1993; BOSI, 2003).

En la Historia, cambios semejantes van procesándose, con la intensa crítica y redimensionamiento de perspectivas de análisis y objetos de investigación. En primer lugar, la crítica del concepto de tiempo continuo, homogéneo y progresivo, conduce a la reflexión contemporánea sobre la convivencia de múltiples tiempos contenidos en la experiencia concreta de los individuos. Braudel introduce las nociones de duración y ritmos temporales para entender la historicidad de los fenómenos sociales. Se observa que los procesos de modificación social transcurren de forma diferenciada; algunas dimensiones se transforman más rápidamente que otras. La "historia de las mentalidades", por ejemplo, mostrará que la vida mental se modifica lentamente, en comparación con la vida material (DUBY, 1988).

Otro aspecto muy discutido es el trabajo de análisis documental, que adopta nuevos procedimientos en lo que hace a la verificación de las condiciones de producción de las fuentes, encarándolas como testimonios y representaciones de un determinado grupo social. Cuando se observa con perspectiva, cada documento aporta una información específica; es la "visión de un punto del espacio social" y revela la disputa por el poder y la legitimidad de explicar la realidad (LE GOFF, 1990, p. 54-55).

Pensando en la intersección entre análisis historiográfico y fuentes literarias, nos encontramos más claramente con las particularidades de las formas de representación de la realidad. Huizinga, en su libro *El ocaso de la Edad Media*, publicado en 1919, ya demostraba cómo puede reconstruirse mediante textos literarios y obras de arte el universo mental de una época, dejando entrever las tensiones entre valores vividos y propuestos (HUIZINGA, 1978). En el análisis de fuentes literarias, deberían converger tanto la comprensión del ambiente histórico de la época en que el escritor vive, como las formas estéticas relativas a los códigos lingüísticos y expresivos movilizados en la escritura, y la concepción de los sistemas literarios, comunidades de escritores y lectores (BOURDIEU, 1996; CHARTIER 1990).

Si bien esas reflexiones no son del todo arbitrarias en esencia, existe una aproximación entre los métodos de análisis de la historiografía y de la crítica literaria, o mejor dicho, la crítica literaria ha prestado cada vez más atención a los aspectos sociales inherentes a los textos, y la Historia viene incorporando en sus investigaciones, con gran provecho, a la fuente literaria. Los críticos literarios buscan algo más que el análisis textual, avanzando en la comprensión de las tres dimensiones de los géneros de ficción: la representación, la expresión y la creación. En el análisis de la novela, pasa a abordarse el complejo sistema de creación de fondo. Por ejemplo, la técnica de construcción de novelas supone referencias a géneros

literarios diversos, así como a lenguajes y universos culturales de estratos sociales representados en contextos históricos específicos. Según nos explica Bakhtin, "el sujeto que habla en la novela es un hombre esencialmente social, históricamente concreto, definido, y su discurso es un lenguaje social [...]" (BAKHTIN, 1993, p. 135). Así, la novela se ve compuesta por discursos de tipos sociales, "discursos ajenos", puestos en escena de varias formas: irónica, paródica, humorística, dramática, épica, lírica. Cada una de esas formas comunica el proyecto estético e ideológico del autor frente a las cuestiones de su tiempo.

Si el documento literario, como cualquier otro documento histórico, no es un espejo completo de la realidad y está limitado a un punto de vista, ¿qué punto es ése, esa parcialidad que no encontramos en otras fuentes? Por ejemplo: en búsqueda de una comprensión más matizada del *coronelismo*[2], Antonio Jorge Siqueira comparó memoria y ficción. Sus fuentes fueron los libros de memorias de Ulisses Luiz Albuquerque, *Um sertanejo e o sertão, Três Ribeiras: reminiscências e episódios do quotidiano no interior de Pernambuco*; y *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (SIQUEIRA, 1996).

Tanto Graciliano Ramos como Ulisses Luiz Albuquerque participaron en la misma escena política y espacio regional, y estaban vinculados al mundo literario. Así y todo, las memorias de Ulisses Luiz Albuquerque son propias del imaginario oligárquico-patrimonial. Enfatiza la dimensión despótica de los mandones locales y su narrativa gira en torno del espacio de la casa grande, de los actos políticos de las parentelas y de la violencia en las prácticas. Graciliano, en cambio, retrata la situación de exclusión social de los trabajadores. La incapacidad de habla de los personajes de *Vidas Secas* corresponde a la inviabilidad ciudadana de las comunidades

2. Denominación de los terratenientes brasileños del pasado (N.d.T).

pobres. Cada documento aporta informaciones sobre un estrato social, o mejor dicho, expresa voces diferentes: la del patrón y la del trabajador.

Lo específico de las ficciones y memorias es la oportunidad que nos brindan de adentrarnos en el espacio privado, en lo cotidiano de las personas comunes, a través de una narrativa continua y densa. La comparación de los dos tipos de documentos permitió caminar rumbo a la totalidad del fenómeno histórico del coronelismo, abarcando en las entrelíneas el conflicto ideológico entre distintas posturas de los actores sociales frente a la realidad brasileña. En otras palabras, la literatura es una producción cultural, es decir, deja entrever representaciones de diversos modos de ser, pensar y actuar, socialmente construidos. João Adolfo Hansen, al opinar sobre el estatuto de la literatura como fuente histórica, se expresa así:

> La historiografía tal vez pueda apropiarse de la literatura, pensando que la misma es una práctica simbólica que pone en escena determinados materiales históricos, confiriéndoles determinados valores de uso en una situación y una postura determinadas, como un interés u otro valor. (HANSEN, 1996)

Fuentes literarias en la Historia de la Educación

Extendiendo la reflexión de João Adolfo Hansen a los estudios de la Historia de la Educación, las fuentes literarias refractan y reflejan los modos de concebir las cuestiones educativas en cada época histórica, además de ofrecer pistas sobre los agentes sociales movilizados en el debate. Por otra parte, el campo de la Historia de la Educación es un espacio para el análisis crítico de las producciones de sentido, y para la consagración de memorias sobre

la escuela, favoreciendo el descubrimiento de nuevos objetos de estudio y nuevas propuestas de prácticas educativas. A continuación, cito dos autores que, al estudiar diferentes campos de la historiografía, tejen consideraciones similares.

Jacques Le Goff, a propósito de la Memoria, en el libro *Memoria e Historia*, expresa:

> La memoria, donde crece la historia, que a su vez la alimenta, procura salvar el pasado en beneficio del presente y del futuro. Debemos trabajar de forma que la memoria colectiva sirva para la liberación y no para la esclavitud. (LE GOFF, 1994, p. 477)

António Nóvoa (1992, p. 211), en su texto *Innovación e Historia de la Educación*, afirma:

> La Historia de la Educación no es importante sólo porque nos brinde la "memoria de los recorridos educativos" (que en algunos casos puede revestir cierta ejemplaridad), sino, sobre todo, porque nos permite comprender que no existe ningún determinismo en la evolución de los sistemas educativos, de las ideas pedagógicas o de las prácticas escolares: todo es producto de una construcción social.

Más adelante, agrega:

> [...] Tal percepción, de que las instituciones escolares contemporáneas son fruto de opciones políticas y sociales –y de que las cosas podrían haberse dado de una forma muy distinta...– nos da libertad para imaginar aquí y ahora una escuela diferente o escuela alguna. La Historia de la Educación surge así como un espacio previo al desarrollo de un pensamiento utópico. (NÓVOA, 1992, p. 211)

Así, consideramos que el espacio de la disciplina de Historia de la Educación posibilita la crítica documental y la deconstrucción de la memoria oficial o de relatos motivados por intereses políticos y pedagógicos asociados a disputas en el campo de la educación (CATANI, 2003). Se trata de un espacio por completar con otras memorias o "contra-memorias", otras voces silenciadas, aunque actuantes en el quehacer histórico (POLLAK, 1989). ¿Qué importancia tiene el menudo relato de una novela autobiográfica, la visión subjetiva de un memorialista sobre su infancia o la escuela figurada de escritores y escritoras? Configuran, sin lugar a duda, relatividades y problemáticas de imágenes preconcebidas, de visiones sacramentadas. Inducen la investigación (CATANI *et al*, 1997). Amplían la comprensión del pasado y del presente. Producen una conciencia histórica consistente, que será accionada, de forma subjetiva, imprevista, intuitiva, en la vida cotidiana de cada alumno, en su trayectoria profesional.

En el ámbito de la investigación en Historia de la Educación, encontramos una literatura de carácter profesional que trata las cuestiones de la profesión docente, extendiéndose a lo largo de todo el siglo XX. Son obras escritas por profesores y profesoras que buscan, a través de la escritura autobiográfica, memorialista y de ficción, discutir y presentar sus impresiones y sueños en relación a la profesión. Dialogan con otros discursos educativos y narrativas que privilegian los saberes pedagógicos. Las ficciones (novelas y memorias) representan en gran medida la narración de la experiencia, entendida como saber estratégico no considerado por sectores administrativos, técnicos y políticos del sistema de enseñanza. El recurso de la literatura puede ser visto, como ocurre con la novela *O Calvário de uma Professora*, de Dora Lice, como una forma de sensibilizar a los lectores y denunciar, mediante un estilo dramático y de folletín, las pésimas condiciones de trabajo y de desvalorización social de la profesora primaria a inicios del siglo XX. Otras

novelas, escritas por intelectuales y escritores, aportan otros puntos de vista, el de los niños o de grupos sociales específicos, propiciando el rescate de informaciones y representaciones sobre la educación y la cultura escolar (MORAES, 1996).

Nos referiremos ahora a una experiencia de lectura en la clase de Historia de la Educación con la utilización de novelas, crónicas, cuentos y autobiografías, a saber: *Conto de Escola*, de Machado de Assis, *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Memórias de un Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, *Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, de Ina Von Binzer, *São Bernardo e Infância*, de Graciliano Ramos, *Um escritor nasce e morre*, de Carlos Drummond de Andrade, *Doidinho*, de José Lins do Rego, *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, *Que raio de professora sou eu*, de Fanny Abramovich, y *O calvário de uma professora*, de Dora Lice.

Indicamos a los alumnos que efectúen una lectura atenta, que propiciara la convivencia con el tiempo histórico narrado en el texto y el relevamiento de cuestiones educativas o propiamente pedagógicas. Luego, nos dedicamos al estudio del período histórico temático, la biografía del autor e informaciones sobre el contexto de producción y recepción de las obras. Procuramos resaltar las diferencias, cuando las había, entre el tiempo de la narración y el tiempo de la narrativa, y los distanciamientos producidos por la construcción literaria del foco narrativo. Observamos, asimismo, la importancia de distinguir los posicionamientos del autor y del narrador. Para respaldar este enfoque, entran en escena textos y clases expositivas sobre la Historia de la Educación brasileña. Ese tipo de trabajo permitiría aproximaciones y distanciamientos entre períodos y modos de comprender la Historia de la Educación, la historia brasileña y el material literario.

La dificultad más frecuente del trabajo con fuentes literarias está en el relevamiento de datos históricos pertinentes, que realmente

iluminen la comprensión de los mensajes que hay en los textos. En efecto, las problemáticas acerca de las fuentes son raras en los libros didácticos, y los discursos oficiales sobre educación son interpretados como práctica educativa. En consecuencia, la escritura de la Historia de la Educación se apoya en el relato de la legislación y de las acciones estatales en relación a la enseñanza. Se encuadra la Historia de la Educación en la cronología de la historia política y administrativa brasileña. Y ese marco no siempre es suficiente para comprender una fuente. Muchas veces, los datos culturales, de mentalidad o de relaciones sociales específicas entran en juego en las representaciones textuales.

Por otra parte, muy a menudo la Historia de la Educación se ve reducida a la historia de las ideas pedagógicas, y los modelos teóricos de la *escuela tradicional* y de la *nueva escuela* son los más utilizados para comprender los sentidos de los registros educativos. Como sabemos, existe una narrativa de la Historia de la Educación construida por los ideólogos de la Nueva Escuela, que reelabora como homogéneo y absoluto un pasado -un continuo de procedimientos denominados "escuela tradicional"- sobre el cual los intelectuales de la Nueva Escuela de la década de 1920 habrían efectuado un corte profundo, revolucionario, instituyendo lo "moderno" en la educación (CARVALHO, 1989). Cuando se proponen comparaciones entre fuentes históricas de tiempos distintos, se percibe que la historia es muy diferente: las cuestiones de la *nueva escuela* ya habían sido colocadas, anteriormente, en momentos caracterizados como pertenecientes a la *escuela tradicional*. El método comparativo entre documentos de épocas distintas y el hecho de cotejarlos con fuentes literarias desestabilizan los consensos de la historiografía de la educación ya consagrada.

Se percibe la ausencia de "imaginación histórica" en las clases de Historia de la Educación, hecho que tal vez esté asociado a la forma en que frecuentemente se interpretan los textos en los cursos de

Pedagogía, substrayéndose la dimensión temporal o presentándose las narrativas de Historia de la Educación sin demostraciones de los diálogos con las fuentes y de los procesos de escritura de la Historia. De ahí que la narrativa historiográfica se yuxtaponga a las cuestiones estudiadas.

Los libros didácticos de Historia de la Educación tienden a reforzar esa perspectiva. Se sabe que esos materiales son fundamentales en la enseñanza de Historia de la Educación, principalmente en los cursos de formación de profesores de las instituciones privadas. En esos espacios, los alumnos normalmente no tienen acceso a bibliografía especializada y a las investigaciones académicas del área. Además, muchos profesores de la disciplina no son especialistas en el área de Historia de la Educación. El libro didáctico, por lo tanto, asume una posición estratégica, ofreciendo contenidos, interpretaciones, y dando ritmo al estudio.

En cuanto a la organización interna de los libros, la mayoría contiene la versión tradicional de la historia de las ideas pedagógicas y de las políticas educativas. Los textos complementarios son, por regla, analíticos, y cuentan con una fuerte presencia de la interpretación consolidada por Fernando Azevedo en el libro *Cultura Brasileira*, donde se concibe al pasado como "atrasado" y "tradicional", y a los discursos educativos contemporáneos como ejemplo de la evolución del proceso educativo. Los textos literarios, cuando aparecen en el libro didáctico, son citados para introducir el tema o para demostrar la realidad escolar, sin cuestionar las posturas de los autores ni la mentalidad de sus épocas. En algunos libros, los textos literarios son elegidos porque retratan las precarias condiciones de trabajo del profesor, o para reforzar la oposición entre el modelo pedagógico tradicional y el modelo progresista (PILETTI, 1990; ARANHA, 1992). Sería interesante analizar el sentido de las citas literarias en el cuerpo del texto didáctico, así como el diálogo entre las mismas y el texto expositivo.

Por otro lado, profesores especialistas en Historia de la Educación han publicado libros sobre enseñanza de la materia, divulgando trabajos académicos (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000; HILSDORF; VIDAL, 2001). En ellos, las fuentes literarias son objeto de investigación o son citadas como recurso para la reconstrucción histórica de los momentos estudiados. Como se sabe, el ingreso de esos libros en las instituciones de enseñanza superior, principalmente privadas, es lento por diversos motivos como los que derivan de la propia cultura escolar, de la didáctica de la disciplina y de la ausencia de inversiones en bibliotecas.

En relación a las prácticas de enseñanza de Historia de la Educación y a la forma en que los profesores movilizan el material, la disciplina es vista como un espacio para la divulgación de conocimientos de historia política, económica, social y cultural, que auxiliará otras áreas del campo científico de la Educación. Sólo en los centros dinámicos de investigación en Historia de la Educación, principalmente en las universidades públicas, encontramos una enseñanza dirigida hacia la historia de las culturas de la escuela, de las instituciones, de las prácticas escolares y de la profesión docente, específica del área de la historiografía. Algunos profesores entienden la Historia de la Educación de manera algo diferente: como un momento para pensar la situación concreta de la clase, o sea, la disciplina permitiría visitas a escuelas para el reconocimiento de los espacios de los agentes de la educación (alumnos, profesores, directores, coordinadores), en fin, una historia del presente. Ése sería un camino fértil para que los alumnos emprendan estudios sobre esas "otras" historias, al analizar memorias, archivos, documentación dispersa y objetos de la cultura material. Podría constituir una iniciación científica en Historia y propiciar la elaboración del raciocinio histórico para la vida profesional (NUNES, 2003).

En síntesis, las representaciones de profesores y alumnos sobre el tema son semejantes a las descritas anteriormente por

estudiosos de la historia de la disciplina. Según Marta M. C. de Carvalho (2005):

> Disciplina históricamente vinculada a programas institucionales de formación de profesores y, por tal motivo, fuertemente radicada en el campo de las ciencias de la educación, la Historia de la Educación ocupaba muy recientemente, en ese campo, el lugar de saber auxiliar. Le cabía funcionar curricularmente como un vestíbulo introductorio para otros estudios, ofreciéndoles el "contexto" u "origen" de una determinada cuestión a ser estudiada adecuadamente por especialistas de otras "ciencias" de la educación, considerados más autorizados.

Según nos explica Marta M. C. de Carvalho, aparece una naturalización de las cuestiones y de la propia educación como objeto de estudio de la disciplina: "la disciplina no se define por la división y el debate de procedimientos que confieran el estatuto de conocimiento historiográfico, se define por referencia a un objeto, que, a falta de la definición aludida, se concreta, se naturaliza" (CARVALHO, 2005, p. 33).

A título de ejemplo de las potencialidades de la literatura en la enseñanza de Historia, presentamos algunos trabajos realizados por alumnos de la Universidad de Ibirapuera, en la ciudad de San Pablo, en 2004. Un grupo de alumnas, que analizó las cartas de Ina Von Binzer, estuvo atento al género literario y localizó el foco narrativo como eurocéntrico. Por otra parte, hicieron del texto un pretexto para buscar informaciones sobre los procesos educativos en donde los negros se veían incluidos, durante el período monárquico. Así, la lectura de Ina Von Binzer dio lugar al estudio de la historia de la esclavitud y de la educación de la población negra en Brasil.

Las obras *Memórias de un Sargento de Milícias*, *Infância*, *Doidinho*, *Meu pé de laranja lima*, *Conto de Escola* y la crónica *Un es-*

critor nasce e morre, despertaron el interés sobre la vida mental de los niños, sobre la representación de la tristeza asociada al mundo infantil, así como reflexiones acerca de la estructura disciplinaria de la escuela. Las alumnas instrumentaron estudios de psicología de la educación e historia de la infancia en su trabajo.

Las novelas *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, y *O calvário de uma professora*, de Dora Lice, promovieron una comprensión matizada de los procesos de construcción de imaginarios en relación a la profesión, a las profesoras y a la educación femenina, además de posibilitar la reconstitución histórica de las condiciones de vida y el trabajo en escuelas aisladas. También se identificaron los conflictos entre las representaciones transmitidas por los órganos de administración escolar, las instancias políticas y las personas comunes.

O Ateneu dio lugar a diversos trabajos, tal vez porque se trata de la obra más conocida y de lectura obligatoria en escuelas primarias y secundarias. La novela autobiográfica, y alegórica al mismo tiempo, ofreció algunas cuestiones de interpretación para las alumnas. Separar los datos de la realidad entre las metáforas, entender el punto de vista del narrador, asociar la construcción narrativa a los elementos biográficos del autor y a la historia de los institutos educativos particulares durante el período imperial, todas esas tareas constituyen desafíos intelectuales estimulantes y productivos para los alumnos. Uno de los grupos utilizó un artículo sobre el pensamiento pedagógico del Barón de Macaúbas, Cesar Abílio Borges, propietario, director del Colegio Abílio y modelo histórico para la novela. En ese artículo, el Barón se posiciona críticamente contra el modelo escolástico de la educación y presenta perspectivas modernas de la educación. Mientras que, en la novela, el personaje del director Aristarco es un educador tradicionalista, que valoriza la enseñanza de la retórica y, a pesar de incentivar la difusión de los conocimientos de las ciencias de la naturaleza -

novedad en aquella época-, revela las tensiones y ambigüedades de la modernización educativa de su tiempo.

La enseñanza con fuentes literarias aportó una visión más amplia de la disciplina y del área de investigación, más allá de los manuales de Historia de la Educación. Muchos alumnos modificaron su visión del pasado, comprendiendo que esas fuentes trataban lo cotidiano de la escuela y las prácticas educativas. Concluyendo el análisis del libro de Dora Lice, *O calvário de uma professora*, las alumnas afirman:

> El objeto del trabajo, como ya señalamos, va más allá de la presentación de lo que una autora relata en su libro, se trata de demostrar que la Historia de la Educación no se hace sólo con lo que la Constitución, los registros de leyes y reformas establecen. Los textos oficiales son escritos por dirigentes que no sabían cómo funcionaban las clases que decían coordinar. Para contar la Historia de la Educación debemos oír a aquellos que participaron efectivamente en ella. ¿Cuántas Hermengardas conocieron nuestros padres y abuelos? Perdimos el hábito de sentarnos y oír lo que nuestros mayores pueden contarnos sobre el tiempo en que no acostumbraban registrar por escrito sus aventuras. La esencia de nuestra historia procede de ellos (MASCARENHAS et al, 2004).

Percibimos un despertar con respecto a las cuestiones de construcción y preservación de archivos escolares. Algunas alumnas se dieron cuenta de la importancia de registrar, a través de diarios, su experiencia como profesoras: “Es interesante recordar que si empezamos a escribir un diario hoy, las historias que nos parecen insignificantes pueden ser recordadas e interpretadas en algunas décadas” (SOARES et al, 2004).

La lectura del libro de Fanny Abramovich, en forma de diario, condujo al descubrimiento de la “noción de que sólo conocerían su

trabajo y se conocerían mejor a través de la auto-evaluación y análisis del comportamiento propio y de la didáctica de enseñanza" (SOARES et al, 2004). De forma intuitiva, consideraron que la formación del profesor se modifica sustancialmente cuando se adquiere conocimiento histórico.

Nuestro objetivo en este proyecto de enseñanza fue posibilitar el acceso a obras relevantes para la Historia de la Educación brasileña. A pesar de darse un trabajo de análisis de textos bajo la perspectiva historiográfica, porque esa es nuestra disciplina, se pretendía, por cierto, diversificar los géneros de discurso y formar una base de conocimientos a través de los cuales las alumnas tendrían cómo lanzarse a otras lecturas. La literatura constituye un amplio repertorio de referencias culturales que propicia en los lectores reflexiones sobre cuestiones de realidad histórica y temas universales y atemporales. En el acto de lectura motivada, asistida, siempre se recuperan las funciones humanísticas, de integración subjetiva y de producción de sentidos contenidas en las ficciones.

Referencias bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Que raio de professora sou eu.* San Pablo, Scipione, 1995.

ALMEIDA Manuel Antonio de. *Memórias de um sargento de milícias.* San Pablo, Moderna, 1996.

ALVES, Catia Bragança et al. *A história da educação infantil no Brasil:* a realidade da vida de uma professora. 2004. Trabalho de Conclusão de Disciplina (História da Educação II), Universidad Ibirapuera, San Pablo, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Um escritor nasce e morre. In: ____. *Confissões de Minas.* [S.l.]; Americ, 1944.

ARANHA, M. L. de. *História da educação.* San Pablo, Moderna, 1992.

ARISTÓTELES. *Poética.* San Pablo, Abril Cultural (Os Pensadores), 1979.
ASSIS, Machado de. Conto de escola. In: ____. *Várias histórias* San Pablo, Río de Janeiro, W.M. Jackson, 1957.
BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. San Pablo, Hucitec; Unesp, 1993.
BARTHES, Roland. O discurso da História. In: ____. *O rumor da língua.* San Pablo, Brasiliense, 1988.
BINZER, Ina Von. *Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória:* ensaios de psicologia social. San Pablo, Ateliê Editorial, 2003.
BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte,* San Pablo, Companhia das Letras, 1996.
CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: ____. *Textos de intervenção.* Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. San Pablo, Duas Cidades; Editora 34, 2002.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa,* San Pablo, Fundação Carlos Chagas, n. 71, nov. 1989.
____. Considerações sobre o ensino da história da educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da educação em perspectiva:* ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.
CATANI, Denice Barbara. Pedagogia e museificação. *Revista USP,* São Paulo, Coordenadoria de Comunicação Social da USP, n. 8. dic. / feb. 1991.
____. *Educadores à meia-luz:* um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista, EDUSF, 2003.
CATANI, Denice Barbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice, Bárbara et al. (Org.). *Docência, memória e gênero:* estudos sobre formação. San Pablo, Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural:* entre práticas e representações. Río de Janeiro, Bertrand, 1990.

DORA LICE. *O calvário de uma professora.* San Pablo, Irmãos Ferraz, 1928.

DUBY, G. História social e ideologia das sociedades. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História:* novos problemas. Río de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

HANSEN, J. A. Os lugares das palavras: entrevista realizada por Joaci Pereira Furtado. *Registro,* n. 4. Caderno Especial, set./feb. 1996.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Brasil 500 anos:* tópicas em história da educação. San Pablo, Edusp, 2001.

HUIZINGA, Johan. *O declínio da idade média.* San Pablo, Verbo, 1978.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1994.

____. *A história nova.* San Pablo, Martins Fontes, 1990.

LEITE, Ligia Chiappini M. *O foco narrativo.* San Pablo, Ática, 1993 (Princípios).

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MASCARENHAS, Andréia et al. *Uma análise do livro o calvário de uma professora.* 2004. Trabalho de Conclusão de Disciplina (História da Educação II), Universidad Ibirapuera, San Pablo, 2004.

MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política:* uma análise de romances escritos por professores paulistas. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação): Faculdade de Educação, Universidad de São Paulo, San Pablo, 1996.

NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. *Teoria & Educação,* Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 211, 1992.

NUNES, Clarice. O ensino de história e a produção de sentidos na sala de aula. Revista *Brasileira de História da Educação.* Campinas, SP, Autores Associados: SBHE: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 6, 2003.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil.* San Pablo, Ática, 1990.

PLATÓN. *Sofista*. San Pablo, Abril Cultural (Os Pensadores), 1979.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos,* Río de Janeiro: Associação de Pesquisa e Documentação Histórica, v. 2, n. 3, 1989.

POMPÉIA, Raúl. *O ateneu.* San Pablo, FTD, 1992.

RAMOS, Graciliano. *Infância.* Río de Janeiro, Record, 1981.

____. *São Bernardo.* Río de Janeiro, Record, 1992.

REGO, José Lins do. *Doidinho.* Río de Janeiro, José Olympio, 2001.

SIQUEIRA, Antonio José. Imaginários da exclusão. In: BRAJ, I.; MONTEIRO, J. M. (Org.). *História e Utopias.* San Pablo, ANPUH, 1996.

SOARES, Andréa Soares et al. *Análise do livro que raio de professora sou eu.* 2004. Trabalho de Conclusão de Disciplina (História da Educação II), Universidad Ibirapuera, San Pablo, 2004.

VASCONCELOS, José Mauro de. *Meu pé de laranja lima.* San Pablo, Melhoramentos, 1968.

WOOLF, Virginia. *O leitor comum.* Río de Janeiro, Graphia, 2007.

13. Escrituras de sí: relatos de inmortales que se hicieron narrativas educacionales para *un otro*

Marta Maria de Araújo
Universidad Federal de Rio Grande do Norte

Todo tiene una historia digna de resurrección y de simpatía.
Viejos árboles y viejos nombres, inmortales en la memoria.
(Câmara Cascudo, 1974).

La Academia de Letras, señoras y señores,
es una casa de escritores, de artistas de la palabra.
(Onofre Junior, 2005).

Escudriñar la iniciación en la escolarización de personas adultas requiere del investigador una actividad metódica. Ella se torna aún más compleja cuando tomamos como fuente de reflexión las reminiscencias de inmortales, miembros de la *Academia Norte-Rio-Grandense de Letras*[1], sobre los primeros años de su infancia. Podemos aproximar esos escritos de sí a la concepción que tiene Dominicé (2006, p.356) sobre lo que denominó *biografía educativa*, cuyo primer principio es "elucidar cómo nos tornamos lo que somos o cómo aprendemos lo que sabemos."

A la luz de ese presupuesto, definimos como *corpus* documental de la investigación las treinta y seis *Revistas* de *la Academia Norte-Rio-Grandense de Letras*[2], publicadas entre 1951 (edición del

[1]. Actualmente, la Academia reúne un cuadro de 40 patronos, 30 fundadores y 77 sucesores.
[2]. En su materialidad, la Revista posee las siguientes secciones: editorial; discurso del académico que ha tomado posesión; conferencias y ponencias de socios-efectivos; colaboraciones varias sobre literatura, cultura, civilización, historia, leyendas, música, religión, teatro, biografías, poesías, trovas, elogios fúnebres, expedientes y notas varias.

primer número) y 2006 (año del último número editado). Una de las exigencias usuales en el protocolo ritual de la Academia es el saludo, pronunciado en el acto de recepción, a los que llegan; y los escritos (auto)biográficos en colaboraciones sueltas a la *Revista*. Entre las secciones de la *Revista,* encontramos las que retoman saludos de recepción a los nuevos académicos: biografías, poesías, trovas. La historia de la iniciación en la escolarización de sesenta y tres inmortales fue recogida de la lectura cuidadosa de esas secciones, y de entre otros asuntos y materiales.

Al candidato a socio efectivo y vitalicio le es también exigido, en el acto de la inscripción, que presente sus datos bio-bibliográficos y, por lo menos, dos ejemplares de libros escritos y publicados. Casi todos los relatos de sí y de *un otro* recuerdan la primera matriz de socialización formativa del niño: la escolarización primaria, por excelencia la más popular. Con el apoyo de Delory-Momberger (2008, p. 60, subrayado de la autora), es posible decir que en el caso de esos inmortales norte-rio-grandenses, "En el acto de su recepción, la narrativa de *un otro* es también un escrito de sí, *por* la y *en* la relación con el otro". Obviamente, se ha de relacionar la escolarización primaria inicial con el tiempo en que vivieron sus infancias: la gran parte de los inmortales de esa agremiación nació entre finales del siglo XIX y los años cincuenta del siglo XX.

La historia de la iniciación en la escolarización de los inmortales estudiados que nacieron en ese período muy poco tiene en común con la educación escolar de la actualidad. No obstante, relacionado con las edades de vida, ese primer peldaño de escolarización estaba así asentado en las adquisiciones de aprendizajes culturales útiles socialmente recomendables.

Con respecto a la correlación entre escolarización primaria y aprendizajes culturales útiles, Justino Magalhães (1996, p. 44) acentúa: "No hay alfabetización en abstracto y fuera del contexto. [...] Si no hay alfabetización en el vacío, entonces ¿por qué razón alfabetizar

a las personas? Por tanto, y desde hace mucho, el carácter de la escolarización primaria es pragmático."

El historiador de la educación Hébrard (2001) destaca la existencia, en la Francia del siglo XVIII, de una escolarización primaria centrada en las adquisiciones de la lectura, de la escritura y del cálculo aritmético, aunque sólo en el siglo XIX, ese *trivium* se tornó un instrumental esencial para educar al pueblo urbano y rural por intermedio de la escuela. Como muestra Anne-Marie Chartier (1995), el par "leer y escribir" ya indica un orden de aprendizaje, en que la lectura corresponde a la primera de las adquisiciones culturales formativas.

En Brasil, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el niño era iniciado en la escolarización entre los 6 y los 10 años de edad, permaneciendo de dos a cuatro años en la escuela. El carácter secular de la escolarización hacía que los primeros aprendizajes estuvieran directamente relacionados con las adquisiciones de habilidades de lectura, de un poco de escritura y de cálculo aritmético (o hacer cuentas simples), ante el esfuerzo de la memorización.

Un cuento de Siqueira (1982) dedicado al académico Manoel Rodrigues de Melo, nacido el 7 de julio de 1912 en la Hacienda Quemada (donde inició la escolarización primaria) del Municipio de Macau, es realmente esclarecedor de la prevalencia de la lectura sobre los aprendizajes de escribir y contar. Así, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la escolarización primaria en la zona rural se iniciaba por la "lectura" de la Carta del ABC, de la autoría de Laudelino Rocha. El relato de Siqueira esclarece la matriz pedagógica:

> La carta del ABC que él poseía era bien nuevita… La primera en pocos días había sido consumida. Y esta no sería, tal vez, la última. Raramente un niño o niña llegaba a aquella parte del "Paulino masticó pimienta" sin el desmantelamiento de dos

> cartas del ABC, librito de autoría del profesor Laudelino Rocha, frágil pero precioso, bello hasta con aquel forrito sugestivo, adornado de rayas roja, blanca y azul, que hacía recordar la bandera francesa. (SIQUEIRA, 1982, p. 113).

Las adquisiciones de habilidades de lectura y de cálculo aritmético (más que de la de escritura) se efectivizarían por el esfuerzo de la memorización o del "aprender al pie de la letra". Así, cupo al niño Manoel Rodrigues "llevar para la profesora, más o menos al pie de la letra, la leccioncita del día". (SIQUEIRA, 1982, p. 113). Sobre todo por el hecho de que en el medio rural los adultos leían o escribían muy poco o casi nada, las niñas alumnas eran quienes ejercían esa tarea en lo cotidiano.

Mientras tanto, para los académicos nacidos en el medio urbano, el grupo escolar y las escuelas aisladas principalmente, se tornaron las instituciones educacionales que simultáneamente articulaban los aprendizajes de lectura, de escritura, de aritmética y demás asignaturas de estudio. La escolarización primaria no estaba más representada en la *Carta del ABC*, y sí en la Cartilla, la *Nueva Cartilla*.

De cierto modo, leer y escribir eran adquisiciones culturales relacionadas al lenguaje interviniente en la vida cotidiana. En relación a la *Nueva Cartilla*, el académico Gumercindo Saraiva, nacido en 1915, da el siguiente testimonio:

> Los estudios de nuestro tiempo, con la lectura de la *Nueva Cartilla*, iniciada en los grupos por donde hemos pasado y terminada en la escuela particular, [...] estarían sistemáticamente concluidos. (SARAIVA, 1987, p. 110, subrayado nuestro).

Sin embargo, sin alcanzar el denominador común de una uniformidad, la escolarización primaria aún ocurría indistintamente en la "escuela doméstica", en la "escuela rural", en la "escuela

operaria", con un profesor o profesora particular, o inclusive con la madre, el padre, o un pariente próximo. Eran quienes podían desempeñar la tarea pedagógica alfabetizadora.

Ocurre que el estatuto de la escolarización primaria estaba afectado por innumerables heterogeneidades en el propio medio urbano, inclusive tras las reformas educacionales de los gobiernos de *Rio Grande do Norte* de 1908 a 1930. Al respecto, es reveladora la declaración del académico Nilson Patriota en su discurso de ingreso, quien aprendió con su padre las "primeras letras" y con quien despertó al gusto por la literatura.

> Con mi padre aprendí las primeras letras y la tabla. Después, un poco de historia y geografía. Cuando ya estaba sintiéndome capaz de leer con desembarazo y escribir sin dificultades, los literatos, de un modo general, y los poetas, en particular, entraron en mi vida. Ellos, no obstante, jamás me habían sido extraños, ya que mi padre los leía y cantaba versos con la guitarra [...]. (PATRIOTA, 1983, p. 57).

A pesar de esto, el estado del progreso de la humanidad ya no admitía más que los padres inicien a sus hijos en las adquisiciones de las habilidades de lectura, de escritura y de cálculo aritmético junto a las reglas morales, sociales y patrióticas de la época. La suerte estaba lanzada para los niños alumnos: la escolarización primaria instructiva se desarticulaba hacia una escolarización formativa más amplia, en la extensión del desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, físicas, motoras y sociales del "alma infantil". Tomando a Passeggi, Barbosa, Carrillo, Melo e Costa (2006), la formación cultural ya era "autoformación" como principio y destino de cada individuo.

Confiada a profesores, la escolarización primaria formativa era "factor suficiente para que los alumnos en clase se consideraran

en aprendizaje". (MAGALHÃES, 1996a, p. 19). En el aula era donde simultáneamente el niño-alumno estudiaría metódicamente lectura (trabajo con la cartilla o con el libro, leer, escuchar y hablar bien), escritura (ejercitando copia, dictado, gramática, ortografía y redacción), cálculos aritméticos de cuentas simples (fortaleciendo el raciocinio y estimulando a la memoria), catecismo (en algunos casos) y los otros cursos destinados a la adquisición de hábitos urbanos y de valores morales y patrióticos provenientes de lecturas "bien hechas" y de ejercicios escritos y orales. Su principio rector se basaba fundamentalmente en la promoción de una formación cultural ampliada por intermedio del ejercicio de estudios con método.

Aunque hay renovaciones y permanencias -además de diversidades- se observa la constancia de esas peculiaridades en el estatuto de la escolarización primaria inicial de nuestros inmortales. Así, es pertinente articular una unidad en la diversidad constatada, correlacionando el estatuto de la escolarización primaria propagada con el período en que la empezaron. Por lo tanto, basándonos en los escritos (auto)biográficos de sí y de *un otro*, podemos decir que hay por lo menos cinco modalidades que delinean el estatuto de la escolarización primaria instructiva y formativa en las trayectorias de los académicos.

Genéricamente, esas modalidades se sitúan en dos momentos entrecruzados y relacionados por la permanencia escolar y por la renovación educacional. El primer momento se encuentra entre 1873 (fecha más antigua de nacimiento de uno de los inmortales) y 1907 (cuando aparece el decreto de la primera reforma de la educación escolar en el siglo XX). El segundo momento se localiza entre 1908 (fecha de la creación de los primeros grupos escolares en *Rio Grande do Norte*) y 1951 (año de nacimiento del más joven de los inmortales).

Entre 1873 y 1907 observamos que la iniciación a la escolarización se dividió entre la familia, el profesor particular o maestro-

escuela, la escuela particular y el externado, la escuela operaria y el colegio católico y protestante. Ante esa diversidad, procedemos a una descripción por grupos de estudiantes y respectivas modalidades escolares.

Componen el primer grupo siete inmortales que se iniciaron en la escolarización primaria por la conducción de la madre, del padre, del hermano y de un pariente próximo: Antonio Fagundes, Carolina Wanderley, Don José Adelino Dantas, João Fagundes de Menezes, José Augusto Bezerra de Medeiros, Sebastião Fernandes y Antônio Antídio de Azevedo.

Integran el segundo grupo cinco que estudiaron con profesores particulares o maestros-escuela: Câmara Cascudo, Bezerra Júnior, Juvenal Lamartine de Faria, Edinor Avelino y Luís Gonzaga do Monte.

Hacen parte del tercero cuatro que frecuentaron pequeñas escuelas particulares y externados: Clementino Câmara, Francisco Ivo Cavalcanti, Henrique Castriciano de Souza y Osvaldo Câmara de Souza.

Constituyen el cuarto grupo ocho inmortales matriculados en colegios católicos y protestantes: Antonio Fagundes, Aderbal de França, Dioclécio Duarte, Jaime de Guimarães Wanderley, Rômulo Chaves Wanderley, Umberto Perigrino, Tércio Rosado Maia y Floriano Cavalcanti de Albuquerque.

En el período de 1873 a 1907 el estatuto de la escolarización primaria se destacaba por la variante de la heterogeneidad y de la insuficiencia de escuelas públicas. En ese intervalo de tiempo, pese al esfuerzo de los padres de enseñarles a sus hijos, la escolarización primaria no se presentaba como una exigencia previa a la construcción de un proyecto político de unidad nacional. De allí resultó la ausencia de una red de escuelas públicas primarias para todos los segmentos de la sociedad brasileña.

En el segundo momento, entre 1908 y 1951, con la diseminación de una red más o menos uniforme de grupos escolares y escuelas

aisladas, a partir del segundo gobierno de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913) y debido a la propaganda republicana en favor de la escuela pública, la escolarización primaria comenzó a ganar un número significativo de adeptos, marcadamente en el interior de la clase media.

Educar a la sociedad era moldear una unidad nacional, la gran tarea de las élites republicanas brasileñas. A ellas les cupo defender la escuela primaria pública como meta política para la concreción de un proyecto de nación próspera y de enraizamiento del pueblo en los valores cívicos y patrióticos nacionales. La escuela primaria pública pasó a ser difundida como institución formativa de socialización de conocimientos culturales útiles, perfeccionamiento de los talentos individuales y de desarrollo de comportamientos colectivos.

Pensar la aplicación del principio de ampliación de las oportunidades educativas como un anuncio de una nación progresista fue, ciertamente, uno de los ejercicios intelectuales de esas élites republicanas. Según el parecer de Lílian do Valle (1997, p. 153), fue aún "establecer el terreno en que los ideales democráticos de participación colectiva, de justicia y de igualdad pudieron y pueden ser formulados, o sea, fue instituir la idea del *espacio público* entre nosotros".

En la superficie de esas inquietudes políticas y formativas, fecundaban los debates nacionales en torno a la extensión de la educación escolar primaria como proyecto indispensable para el reordenamiento de lo social y como vehículo promotor de progreso individual. El *intermezzo* relativamente pacífico que fue desde 1908 hasta la década del 50 hizo que poco a poco los padres empezaran a atribuir a la escuela la responsabilidad de las enseñanzas de habilidades aisladas de lectura, de escritura y de cálculo aritmético, entre otras.

A pesar de una red más o menos uniforme de grupos escolares y de escuelas aisladas, el estatuto renovador de la escolarización

primaria convivía con la permanencia de patrones antiguos. Es lo que se observa en las modalidades de escuelas primarias frecuentadas por los inmortales más jóvenes de la Academia: las "escuelas domésticas" (generalmente con aulas de clase multiseriadas), los grupos escolares públicos (con enseñanza graduada: 1ª serie, 2ª serie, 3ª serie, etc.), las escuelas operarias y los colegios católicos. Existen aquellos cuya iniciación en la escolarización residió en la relación individual del profesor (madre o padre) con su discípulo (hijo).

Los inmortales que estudiaron con profesores particulares y en "escuela doméstica" son siete: Manoel Rodrigues de Melo, Osvaldo Lamartine de Faria, Tarcísio Medeiros, Hypérides (Pery) Lamartine, Cláudio Emereciano, Armando Aurélio Fernandes de Negreiros y Vicente Serejo.

De aquellos que iniciaron la escolarización a través de la conducción pedagógica del padre o de la madre en casa sobresalen seis: Nilson Patriota, Paulo Bezerra, Ernani Rosado, Anna Maria Cascudo Barreto, Sônia Maria Fernandes Ferreira y Iaperi Araújo.

De los que ya han estudiado en grupos escolares se destacan diez: Alvamar Furtado de Mendonça, Esmeraldo Siqueira, Otto de Brito Guerra, Aluízio Alves, Aluízio Azevedo, Ascendino Henrique de Almeida Júnior, Manoel Onofre de Souza Júnior, Ticiano Duarte, Olavo de Medeiros Filho y José Mário de Medeiros.

Hay uno que frecuentó una escuela operaria y pública: Dorian Gray Caldas.

Finalmente, hay quince inmortales que fueron alumnos de colegios católicos: Antonio Fagundes, Dioclécio Duarte, José Tavares da Silva, Jurandir Navarro, Newton Navarro, Paulo Pinheiro Viveiros, Rômulo Chaves Wanderley, Umberto Peregrino Seabra Fagundes, Paulo de Tarso Correia de Melo, Américo de Oliveira Costa, Dorian Jorge Freire, João Batista Cascudo Rodrigues, Diógenes da Cunha Lima, Sanderson Negreiros y João Wilson Mendes Melo.

Como hemos visto, es por medio de la escritura de sí y de *un otro* que aprendemos parte de la Historia de la Educación escolar de una época, en una comunidad urbana o rural, de sus similitudes y distinciones, en una determinada formación cultural. La palabra escrita, más que la palabra oída, tiene la propiedad de hacer entender lo que antes no conocíamos o no percibíamos claramente.

Si la biografía educativa gana relieve *por la* y *en la* narrativa de las escrituras de sí en tanto niño-alumno, es por su intermedio que se hace conocer el rito tenaz y ordenado de la iniciación escolar y de una formación cultural, y anticipa a la infancia lo que la sociedad espera de ella.

Es, pues, por el relato escrito de cuatro inmortales que pertenecieron en el siglo XXI a la Academia Norte-Rio-Grandense de Letras -Paulo Bezerra, Anna Maria Cascudo Barreto, Sônia Maria Fernandes Ferreira, Armando Negreiros y Vicente Serejo- que discretamente nos aproximamos al rito de sus iniciaciones, quizás, formadoras de esos hombres y mujeres letrados.

Es con el estilo de escritura peculiar de quien investiga a fondo la tradición oral del pueblo seridoense, que Paulo Bezerra deja para *un otro* un relato de las difíciles adquisiciones escolares de cuando era niño-alumno en la zona rural y urbana del Acari (RN).

> Si recuerdo bien, la iniciación en la escolarización yo la tuve con mi madre, Maria de Jesus Bezerra (1896-1964), hija de profesora, en nuestra casa de la zona rural del municipio del Acari (RN), en las fincas Cardeiro, Pai Mané y Pinturas, sirviéndome de la Carta del ABC y de la Tabla, no sabiendo, no obstante, del límite entre el aprendizaje con mi madre y con Porfiria Pires Galvao o Porfiria Aleijada (1886-1961). Sé que el primer desafío fue memorizar el alfabeto, después de juntar las letras en sílabas y éstas en palabras. De lejos se oía una *b* con *a be-a-bá*, una *b* con *e be-e-bé*, una *b* con *i be-i-bi*, una *b* con *o*

> *be-o-bó*, una *b* con *u be-u-bu – ba, be, bi, bo, bu*, y así… Después, ya en la fase de deletrear, venían las lecciones: *ca-cá, rê-i-ri, a-ca-ri*. Y en la preescritura, el ejercicio de cubrir las letras para soltar la muñeca y enfrentar los cuadernos de caligrafía, imitando las letras bien talladas.
> Las tablas de sumar y restar de 1, 2 y 3 incluso eran fáciles, pero la cosa se complicaba de ahí en adelante con la de multiplicar y dividir y la prueba de los nueve fuera. La profesora Porfíria Aleijada, pariente nuestra, era regente de una escuela municipal que funcionaba en su propia casa, donde los padres ponían a sus hijos para instruir. La escuela era una sala amplia que daba hacia el interior por una puerta única y hacia la calle por la puerta central y dos ventanas. Allí, en la mesa larga se sentaba la propia profesora a la cabecera y los alumnos en los bancos; había en una gaveta de cuadros de la Guerra de los Farrapos que nosotros mirábamos admirados. Las orejas de cartón, imitando a las de burro, y las palmetas eran para coronar o hacer llorar a aquel que no supiera nada de la lección de lectura y de la tabla o del argumento (un alumno le preguntaba a otro alumno la tabla).
> De allí salí para estudiar en el Grupo Escolar Tómas de Araújo, en Acari, para completar el curso primario y de ahí hacia el Gimnasio Diocesano de Caicó (RN) en el cual pude ingresar en el curso de gimnasia, después del Examen de Admisión. Luego el curso científico en el Atheneu Norte-Rio-Grandense y la graduación de médico en la Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Pernambuco, en 1960. (BEZERRA, 2009, p. 1).

Valiéndose de la noción pedagógica de la escolarización primaria como matriz socializadora de la cultura expuesta en la vida cotidiana, Anna Maria Cascudo Barreto trae lo que tiene

guardado con ella por haber experimentado su gradual iniciación en el arte de aprender a degustar el lenguaje oral, la lectura de obras literarias, las operaciones matemáticas, la metamorfosis de la palabra dictada en palabra escrita y el ir a la escuela todos los días y cumplir rigurosamente las tareas escolares de clase y de casa.

> Todo empezó así, en la trayectoria del aprendizaje. De muy pequeña escuchaba historias de Trancoso. [...] Los narradores eran principalmente mi abuela materna, Maria Leopoldina Viana Freire, Sinhá, y el progenitor, Luís da Câmara Cascudo. Difícil distinguir lo real en la descripción colorida de los hechos encantados. Pero a veces, milagrosamente, el sueño interrumpía el cuento. La impaciencia infantil se negaba a aguardar el caer de la próxima noche. La niña inquieta abría y cerraba libros, de contenido precioso, pero desconocía sus caracteres. Buscaba finalización, solución para el desenlace.
> Eran volúmenes con pocas o ninguna figuras. Sesudos, a veces contenían dibujos en blanco y negro. Sin pistas para el niño ansioso, en la curiosidad de sus cuatro o cinco años. Mi padre debió haber observado libros caídos, desarreglados. En una tardecilla, cuando yo había terminado de tomar sopa de frijoles, me ordenó que me quedara sentada a la mesa.
> Abrió una cartilla y los sonidos hechiceros fueron reuniéndose, formando un camino mágico. Sentía como si una lluvia de estrellas derramase brillo en mi cabeza, adornada de trenzas negras.
> Las vocales me encantaban, y mi padre profesor doró la píldora para el encuentro con las consonantes. Luego -siempre al atardecer, tras sopa con carne molida- libré conocimiento con un mundo nuevo repleto de *uvas*, *ivos* y *ovos*… Después aprendí los números, su juntura, su valor.
> El maestro era excelente, la alumna atenta y deslumbrada. Fui iniciada en dictados y lecturas. Al fin gané mi primer libro.

> Juzgo que contaba las aventuras de un gato y sus botas. Siguieron otros. Cada cual más bonito. Me sentía llevada al infinito. Feliz, muy feliz.
>
> Aún sabiendo las letras, hasta los siete años de edad fui bendecida con la audición nocturna de historias. Todo bajo pretexto de disminuir el insomnio, del que siempre he sido víctima. Aprendí los trabajos de Hércules, los viajes de Ulises, las maldades de la Moura Torta, la vida del Príncipe de las siete capas, el Papagayo Real, Pedro Malazarte, la Doncella Teodora.
>
> Un día mi padre constató que yo era deficiente en aritmética y me llevó al curso de la profesora Maria Dourado. De ella recuerdo la sonrisa linda y la paciencia desenojada. Increíble cómo me estimulaba y me preveía buen destino.
>
> A los siete años, mi madre exigió que yo sea matriculada en el Colegio de la Inmaculada Concepción. Siendo yo hija de la ex alumna Dorotea, debería continuar estudios donde ella había aprendido.
>
> Entré al primer año, salteé el segundo, me quedé en el tercero. Después cuarto año, salteé el quinto. Gimnasio. Científico. Pasé de solitaria a amiguera. De allá solo salí para el examen de admisión de la Facultad de Derecho. Amando las palabras, trabajaba en un periódico. Pero eso ya era otra historia. (BARRETO, 2009, p. 1-2).

Siempre en la intermitente búsqueda del esclarecimiento, variados y multifacéticos fueron los estímulos que condujeron a Sônia Maria Fernandes Ferreira al mundo de la escritura, en un continuo *círculo de reverberación* que resplandece en sus acervos de vida formativa:

> Aprendí a distinguir sonidos y colores, letras y números, vocales y consonantes con mi madre, mi primera y encantadora

maestra. Al completar cinco años de edad, mi padre contrató profesores particulares para darme clases en nuestra casa, clases en las que se incluían memorización de tabla, deletreo y formación de palabras hasta llegar a la lectura de pequeñas historias de Zazu y Paulino.

Mientras tanto, un aprendizaje asistemático ocurría en contextos diferenciados en el que las narrativas domésticas eran recurrentes, ampliando así mi universo lexical: las informaciones sobre la columna Prestes y el intento del enfrentamiento frustrado al bando de *Lampião* me fueron pasadas por mi abuelo materno; el nombre de las constelaciones del cielo y las historias sobre la vida de los santos me fueron transmitidas por la tía abuela Izidora; los valores morales y religiosos, por la abuela Maria; las películas y la vida de los astros y estrellas de Hollywood estaban ilustrados en los álbumes de figuritas de la tía Terezinha en Natal; los dramas y las piezas teatrales fueron compartidos con los veinte tíos que transitaban por nuestra casa del interior; los hechos políticos locales y mundiales y de las noches de apagón de la guerra eran el asunto dominante en la casa del abuelo paterno en la capital.

En fin, las frecuentes idas y venidas a Natal impidieron la construcción de un programa de estudio secuenciado y convergente, pero, en compensación, me posibilitaron una apertura para renovadas y significativas experiencias a partir de mis primeros años de aprendizaje.

En ese singular proceso inicial de *lectura del mundo* de la vida, destaco los siguientes elementos:

• *los juguetes:* las primeras letras fueron visualizadas en coloridos cubos de madera con estampas y paisajes de otras tierras;

• *las cartillas y los libros:* que venían junto con otros regalos recibidos de mis padres cuando llegaban de la capital;

• *el papel de mi madre:* para su primogénita, enseñaba letras y

> sílabas, y leía en voz alta las historias de hadas y de las mil y una noches, además de canciones y versos;
> • *los profesores particulares:* que eran reclutados entre los mejores del lugar donde nací, la ciudad de Pau dos Ferros, en el alto oeste de Rio Grande do Norte.
> Mi ingreso en la escuela formal se dio en 1953, cuando a los ocho años de edad fui matriculada en el tercer año primario, como alumna interna del colegio Nossa Senhora das Neves, en Natal. (FERREIRA, 2009, p. 1-2).

Revolviendo testimonios legados por un tiempo ya distante, inevitablemente el escritor se encuentra con su propia criatura. Un registro de los principales estudios realizados en la ciudad de Mossoró (RN), en la "escuela doméstica" *Jesus, Maria, José*, de doña Maria Gurgel, se encuentra en un relato hecho por el médico y memorialista Armando Negreiros, conocido por su osada vivacidad para la prosa hablada y escrita, en la cual revela la cadencia del ritmo del tiempo escolar, los materiales y la enseñanza centrada en la profesora, pero con aspiraciones de igualar a todos los alumnos:

> Llegué a la escuela *Jesus, Maria, José*, de doña Maria Gurgel, en 1958. Cumpliría siete años de edad el nueve de mayo. [...] La casa era simple, con una puerta y una ventana dando para la calle Coronel Gurgel, en el centro de la ciudad de Mossoró (RN), bien cerca de mi casa, por eso íbamos a pie. [...]
> En el inicio me acuerdo de unos bancos, tipo los de la iglesia, sin respaldo. Después había unas pequeñas mesas para dos personas, donde podíamos escribir. El escritorio de doña Maria Gurgel quedaba adelante, teniendo por detrás la pizarra. En el fondo de la sala había otra pizarra. En esa época la pizarra era negra de verdad. Una palmeta servía de apoyo psicológico para las lecciones de la severa profesora. No recuerdo

que la haya usado en algún momento, aunque la amenaza era constante.
No recuerdo la cartilla, pero sí un cuaderno de tareas para la casa que tenía en la portada a un niño rodeado de libros, acostado en el suelo, estudiando. Esa posición yo nunca la conseguí. Primero, porque no era tan confortable como parecía. Segundo, porque no era permitida por doña Elizabeth, mi madre, que se dedicaba integralmente al difícil ejercicio de la alfabetización. El primer tramo que conseguí leer fue en una cartillita con textos cortísimos y que hablaban de Dios. [...]
Doña Maria Gurgel aparentaba cierto aire de severidad, pero era extremadamente humana y comprensiva. Hoy veo que el sentido era el de mantener el control ante el irrefrenable desorden de los alumnos. Momentos de estrés. Uno, fue tener que memorizar la tabla. Otro fue conseguir librarme de deletrear (que nosotros llamábamos adeletrear) las palabras: *mê-o-mó tê-a-tá* = mota; *nê-é-né tê-ó-tó* = neto –"Mota Neto"-. Estaba escrito en la pared del Gran Hotel, con motivo de alguna campaña política. Y yo solo conseguía leer nada más que *adeletrear*. [...]
Ya en el tercer año primario algunos alumnos emigraron para el Colegio Diocesano Santa Luzia. [...] Durante el período que estudié en este colegio, también cumplía un horario en la Oficina Comercial de mi padre y en el trayecto pasaba delante de la escuelita *Jesus, Maria, José*. Doña Maria Gurgel, ya jubilada, estaba siempre en la ventana y nos saludaba con una amplia sonrisa. (NEGREIROS, 2005, p. 1-2).

Con el timbre de profesor, de cronista, de escritor, de coleccionador de libros, el inmortal Vicente Serejo (el más joven en la Academia) relata para aquellos de su -y de nuestro- tiempo su escolarización inicial en la ciudad de Macau (RN), en la "escuela doméstica" de doña Nanú. Yendo hacia el corazón de los aprendizajes

culturales básicos que carga consigo, Vicente Serejo reinventa cierto pasado escolar, que seguramente fue el primer peldaño para encender el hombre letrado que es hoy:

> Ni sé si aún guardo tan vivo el escenario de mi primera escuela. Es como si todas las cosas estuvieran envueltas por una bruma hecha de viejas distancias. Aquellos pupitres oscuros, de dos lugares, distribuidos en dos o tres hileras, en la sala humilde; el ventanal abierto hacia la calle y aquella luz de la mañana iluminando todo. Y, en un concierto de voces y rasgos ahora indistinguibles, un resto de la voz calma de la profesora, de su rostro moreno, de sus gestos pacientes. Sólo ha quedado una herencia, clara, brillando en el cielo de los recuerdos como un sol de la infancia: su nombre era doña Nanú. No sé decir si la primera escuela era risueña y franca, pero sé que ya no creía en los castigos. La palmeta, sin vida de tan inútil, aún así dibujada, colgada, vivía en la pared desnuda del aula, era la imagen de un miedo antiguo que se obstinaba en estar. En la pequeña pizarra, la tiza de las palabras importantes, todas escritas en sílabas, separadas por rayas, y envueltas por una voz cantante que repetía, monótona como en un canturreo: 'Una b con a, be-a-bá', una b con é, be-e-bé'. [...]
> Las clases eran por la mañana y acababan antes del mediodía. Doña Nanú, como era llamada por todos, repasaba las lecciones del día -la carta del ABC y la tabla- que llamaba en voz alta y cantante, en un ritmo suave, sin pausa y sin prisa. A cada error, repetía la frase entonada en una solfa sencilla y monótona, hasta que el alumno notara su error y repitiera, solito, sin equivocarse, con su voz desaparecida, su mirada de espanto, como si allí en un átomo de tiempo toda su poca vida fuera juzgada sin pena. En casa, mi madre y mi padre repasaban el beabá y la tabla, números y letras que se mezclaban y se multiplicaban,

> provocando un alboroto en la cabeza. Doña Nanú no era la única profesora primaria de mi ciudad, pero su casa quedaba cerca, era amiga de mi padre y merecía su absoluta confianza. A ella, pues, confió la educación de su hijo mayor, con la recomendación de ser tratado como a los otros. [...]. (SEREJO, 2009, p. 1-2).

Relatores de sus propias narrativas biográficas de la educación escolar que principalmente los formó, confluyen por entre sus líneas aparentes permanencias y similitudes a pesar de las edades de la vida y de las presiones socioeconómicas: Paulo Bezerra, Anna Maria Cascudo Barreto y Sônia Maria Fernandes se iniciaron en la escolarización, alentados por su madre o por su padre. Los inmortales Armando Negreiros y Vicente Serejo fueron niños-alumnos en los bancos de escuelas domésticas, dirigidas por profesoras hermanadas de maestros-escuelas.

La primera escolarización de esos inmortales es distinta de una unidad lineal, unívoca, aunque acariciada subliminalmente por una "pedagogía tradicional" seguida empíricamente por el docente. En el entrelazamiento de la pedagogía tradicional con los primeros aprendizajes formativos, las escolarizaciones de esos inmortales estaban intrínsecamente subordinadas a ciertas singularidades: sus profesores y respectivas didácticas de enseñanza, los materiales, los asuntos, las tareas cotidianas, las aulas de clase, los calendarios escolares y las vivencias interactivas. Por causa de esa dimensión pedagógica, ya había un qué de complejidad.

Además de enseñar con obstinación a leer, a escribir, a hablar correctamente, a hacer cuentas aritméticas y a obedecer a los mayores, al profesor le eran exigidas una conducta ética irreprochable y una vocación para la misión educadora. En otro trabajo sobre la escolarización primaria de los inmortales norte-rio-grandenses, Araujo y Mariz (2005) se remiten a las bases del trabajo

docente, en el transcurrir del siglo XVI renacentista, cuando hubo una intensificación del debate sobre la ética docente por parte de Erasmo de Roterdam (1469-1536) y Miguel de Montaigne (1553-1592), entre otros.

Erasmo, en *De Pueris* (1529), procuró delinear las cualidades pedagógicas, morales y éticas inherentes al educador del niño. Al educador del niño debía exigirse dominio del conocimiento enseñado, erudición, dedicación, asiduidad, serenidad, blandura, moralidad, criterio, renovación de métodos y contenidos escolares y la aversión a los castigos físicos. Y más: la competencia de enseñar los contenidos de modo correlativo, gradual y con aires lúdicos. Para Erasmo de Roterdam (1996), al educar un niño se educa a los padres, a la familia y a la patria en la rectitud y en la libertad. Por lo tanto, la fuente de toda la virtud humana consistía en una educación diligente y perfeccionada.

Montaigne, en el libro *Ensayos* (1572 y 1588), hasta cierto punto dio continuidad a la reflexión introducida por Erasmo de Roterdam con respecto a las cualidades pedagógicas del educador. Montaigne defendía al educador como el profesional "más útil a la humanidad", por lo tanto, le cabe estar bien formado a fin de enseñar mejor y comprender al niño. Al mismo tiempo, ante la inevitabilidad de educar a los niños para la vida civil en profundas alteraciones, aconsejaba a los padres: "sería útil que se escogiera un guía con cabeza bien formada más que exageradamente llena y que, aunque se exigiesen las dos cosas, tuviera mejores costumbres e inteligencia que ciencia, y aún más: que ejerciera sus funciones de manera nueva". (MONTAIGNE, 1980, p. 77).

Los escritos pedagógicos de Erasmo de Roterdam y Miguel de Montaigne ya esbozaban una concepción moderna de educación escolar, de infancia y de trabajo docente. Enaltecían la condición infantil y la necesidad de educar al niño de manera renovada para la vida útil en colectividades urbanas. Y abogarían en favor de

una educación escolar que confluyera para el desarrollo de la razón, de la formación del carácter y de la autonomía del educando.

Delinear las cualidades pedagógicas, morales y éticas del educador del niño se tradujo en la proyección de un determinado conjunto de atributos humanos no reducidos al dominio del enseñar y del aprender. Si el pasado está vivo de algún modo en el presente y en los "destellos del futuro", como pregonaba Anísio Teixeira (1968), fuimos a examinar en las revistas de la Academia alguna crónica o artículo de los inmortales que aborde discursos intrínsecos a sus profesores de la escuela primaria.

En una de las revistas encontramos una crónica del académico João Wilson Mendes Melo, escrita en 1993, sugestivamente titulada "El grato recuerdo de los maestros." Aprender las habilidades de lectura, de escritura, de cálculo aritmético y de los demás cursos, retenidos para siempre en la memoria -"llave de apertura de la mente para el conocimiento"- fue, para el referido "inmortal", facilitado por el trabajo docente de la Hermana Azucena: dominio en la transmisión del conocimiento, buen juicio, simplicidad, gentileza y amabilidad. Educar por la sensibilidad en lo que se refiere a la mente y al corazón, como lo hizo la Hermana Azucena, ocupó en los recuerdos de ese inmortal, un lugar destacado. Por la descripción de Mendes Melo, podemos imaginarla:

> En el Gimnasio Sagrado Corazón de Maria -de las hermanas Franciscanas, en Mossoró- en aquel tiempo el alfabeto y la tabla llegaban a mí por las manos y por su voz [Hermana Azucena], aprendizaje solamente interrumpido por mi ausencia. [...] La profesora, maestra de una clase infantil, aplicó ciertamente la pedagogía que, en aquella época, se aprendía más con el buen juicio y la experiencia [...] y, siendo religiosa, todo lo mezclaba de fraternidad y amor, y con su religiosidad y su fe inspiraba. [...] La figura de la Hermana Azucena, en el conjunto de sus

> lecciones tan simples, de sus actitudes, de su ejemplo, quedó en la imaginación infantil, tan sensible a las cosas que tocan la mente y el corazón y que, extrañamente, sabe guardarlas más vivamente y más permanentemente que las cosas más recientes y más comunes. (MELO, 1993, p. 47).

En cierta medida, podemos decir que el relato del académico João Wilson acerca de las actitudes pedagógicas de su profesora de la escolarización primaria, Hermana Azucena, se inscribe en la confluencia de la realización y de la permanencia de atributos intrínsecos al ideal de educador de Erasmo de Roterdam y de Miguel de Montaigne. Es innegable que con el tiempo variaron en constancia y en grados esperados en cada época.

Ciertamente la escolarización primaria vivida por los inmortales de la *Academia Norte-Rio-Grandense de Letras* incluía el "arte" de memorizar como un mecanismo cognitivo imprescindible para la adquisición de habilidades como leer y hablar bien, y saber de memoria las cuatro operaciones fundamentales y la introyección de buenas maneras y valores morales y patrióticos. Ya desde la instalación de una red de grupos escolares en Rio Grande do Norte, lo oral y lo escrito convivían en desequilibrio en virtud de la supremacía de la cultura de la escritura como lenguaje privilegiado y de la inteligencia como facultad noble, en lugar de la memoria. La larga permanencia de la facultad de memorizar -como la preeminente válvula de aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura, y de cursos como aritmética, historia y geografía- puede haber facilitado el desarrollo de la imaginación (que cada inmortal trae consigo) como componente estructural para escribir poesías, ensayos y cuentos o "rememorar" experiencias educacionales, vivencias y sentimientos de la época de infancia. Las ansias de afirmación de sí, *por* la y *en* la evocación de sus padres, sus profesores y sus mentores ocasionales -subrayado por Dominicé

(2006)- es notoriamente propugnada en sus relatos (auto)biográficos por fuerza de toda una herencia de la dimensión biográfica de la educación escolar.

En una de sus crónicas, Nilson Patriota quiso arrullar una atmósfera envuelta de sentimientos, vivencias infantiles y afinidades intelectuales. Los cuentos de hadas, de caballeros andantes medievales, héroes de la literatura de cordel, narrados por la tía abuela Didinha Clarinha (que también era profesora), advenían de una tradición oral que estimulaba enormemente la imaginación, la creatividad e instruía el gusto por la lectura. Para la posteridad, relata ese inmortal:

> Es que las historias además de estimular la imaginación de los niños hacia la creatividad, también la instruían, poniéndola en contacto con la realidad literaria que, a falta de libros, por entonces extremadamente escasos, no le era fácil alcanzar. Además, con los cuentos de moras tuertas y princesas encantadas se portaban bien y permanecían quietos. (PATRIOTA, 1998, p. 128).

Sin duda, parece haber una complicidad placentera entre los inmortales de la Academia Norte-Rio-Grandense de Letras y el acto educativo de "saber de memoria las lecciones", debido a la experiencia del "aprender de memoria" en la vida escolar primaria, que etimológicamente significa "aprender con el corazón". Recuerda Neves (2000, p.11) que "aprender de memoria" o "aprender con el corazón" remite simultáneamente a la inteligencia, a la sensibilidad y al esfuerzo "[...] y -¿por qué no?- a la disciplina, y es también arte y supone por lo tanto osadía y creación".

Educados y formados culturalmente por la memoria, por el esfuerzo, por la disciplina y aún por la osadía de la imaginación, así como por el inevitable entrecruzamiento de la cultura oral con la

cultura escrita, los inmortales norte-ríograndenses se calificaron, por lo tanto, para el *métier* de la creación de géneros literarios como la narrativa, la crónica, el cuento, la novela, la poesía, el romance, muchas veces cargados de subjetividad.

A pesar de todo, la necesidad de una escolarización primaria que abarcara las dimensiones cognitivas, afectivas, físicas, motoras y sociales se afirmaron en el período 1873 y 1950, debido al esfuerzo individual de cada padre y cada madre de procurar la inserción de los hijos en las adquisiciones de las habilidades de lectura, de escritura, de cálculo aritmético, etc. Al mismo tiempo, la educación escolar primaria sobresalía como el principal vehículo para la continuidad de los grados escolares posteriores y, por extensión, para un progreso social y profesional y la coexistencia de colectivos intelectuales.

Cuando examinamos detenidamente los discursos de ingreso de los nuevos académicos, verificamos que casi todos ellos cursaron el secundario en el Atheneu Norte-Rio-Grandense y se graduaron en Derecho, Filosofía, Farmacia, Periodismo, Medicina, Música, Pedagogía, Odontología, entre otros. Se destacan por representar una vertiente de intelectuales que son simultáneamente artistas plásticos, bibliófilos, críticos de artes, dramaturgos, ensayistas, escritores, filólogos, profesores, historiadores, museólogos, poetas, sociólogos, trovadores y, además, autodidactas. Incuestionablemente, la educación es el primer imperativo para una estabilidad profesional, progreso social e intelectual, e incluso para reconocimientos y empatías.

Ciertamente, las habilidades cognitivas desarrolladas por las lecciones de clase y por los ejercicios para la casa, mediante el esfuerzo del primer profesor o profesora, estimularon la creación, la vocación y el destino de la formación de hombre y de mujer intelectualmente realizados por la profesión, arte y agremiación entrelazados.

Es del artista plástico e inmortal Dorian Gray la confesión de que sus "impulsos" hacia el arte nacieron en la infancia con los primeros trazos hechos con el lápiz de escribir. Con poesía y arte, relata:

> Vengo de la infancia con la compulsión hacia el arte, la poesía, el sueño. Dibujé en mis primeros años, con furia y pasión, todo lo que veía, percibía; era una extensión de mis manos, de mi sensibilidad. [...] Sin formaciones académicas, sin escolaridad, ciertamente llegaría por el mismo camino, por el autodidactismo, adaptativo, vocacional, intuitivo, ejercitado por la capacidad receptiva de sentir el arte y premiar mis prioridades electivas. (CALDAS, 2001, p. 71).

¿Qué hace un intelectual, un inmortal de la *Academia Norte-Rio-Grandense de Letras?* En las palabras de Nilson Patriota (1983, p. 69): "Nosotros teníamos, todos nosotros, un mañana: un mañana que ya llegó". Llegar a la *Casa de los Inmortales Potiguares* y sentarse a su mesa nos tiene que "traer la prueba de la palabra escrita", advierte Vicente Serejo (2001, p. 108). Agremiación de consagración, dice Anna Maria Cascudo Barreto (2005, p. 164): "En el mundo de las letras y artes, ingresar en los cuadros de una Academia es un honor que muchos ansían y pocos alcanzan". En ocasión en que realizaba un inventario y recapitulación, pronunciaba Paulo de Tarso Correia de Melo (2005, p. 294): "Somos todos pastores de palabras. Principalmente y sólo eso. No obstante, con ellas creamos el mundo". Al final, dijo Sônia Maria Fernandes Ferreira (2006, p. 124, subrayado de la autora): "Somos todos seres de palabras, formando círculos de reverberación o *signos en rotación*. Con nuestras escrituras transponemos y transgredimos el tiempo finito de la vida. En eso consiste nuestra paradójica, limitada y simple inmortalidad".

Para sus (i)limitadas inmortalidades, esos hombres y mujeres tuvieron que poner a prueba las escrituras de sí, de literatura, de

poesía, de leyendas, de historia, en fin, muestras de su erudición en la oralidad y en la escritura. Y, también, pastores guardianes del patrimonio artístico, intelectual, literario, acumulado por la humanidad. Todo eso circunscrito a un horizonte en que la iniciación en la escolarización primaria iluminó y propició, por sus ritos, gestos y prácticas educativas, la concreción de una formación cultural no menos compleja. Aún más, relatores de sus propias narrativas biográficas -de la iniciación en la escolarización primaria- se avinieron a pensar a través de esas narrativas las tradiciones en las cuales fueron educados y formados, tradiciones que tal vez no sobrevivan.

Referencias bibliográficas

ARAÚJO, Marta Maria de; MARIZ, Marlene da Silva. A escolarização primária dos imortais da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras em suas diversidades culturais. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA 23, 2005, Londrina. Anais... Londrina, Associação Nacional de História/Universidad Estadual de Londrina. 1 CD-ROM, 2005.

BARRETO, Anna Maria Cascudo. A matéria dos sonhos. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 47, n. 35, p. 149-166 (Discurso de ingreso de la académica Anna Maria Cascudo Barreto), jul./dic. 2005.

________. A matéria dos sonhos. Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 2005a.

________. Dos sons e das palavras. Texto recebido por martaujo@digi.com.br. Natal, 8 de enero, 2009.

BEZERRA, Paulo. A escola das primeiras aprendizagens. Texto recebido por martaujo@digi.com.br. Natal, 15 de enero, 2009.

CALDAS, Dorian Gray. O Irresistível compromisso com o sonho. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 43, n.31, p. 71-72, en./jul, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. Um provinciano incurável. In: MELO, Veríssimo de. Patronos e acadêmicos. Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (antologia e biografia). Río de Janeiro, Editora Pongetti, 1974 (v. 2).

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. Revista Brasileira de Educação, San Pablo, n. 0, p. 17-52, set./dic., 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, EDUFRN/San Pablo, PAULUS, 2008. (v.1).

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Educação e Pesquisa, San Pablo, v. 32, n. 2, p. 345-357, mayo/ago. 2006.

ERASMO, Desiderio [de Roterdam]. De Pueris. InterMeio, Campo Grande, v. 2, n.3, p. 1-60 (Traducción Luiz Feracine, encarte especial), 1996.

FERREIRA, Sônia Maria Fernandes. Iluminuras. Natal, RN/Econômico, 2005.

________. Iluminuras. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 48, n. 36, p. 109-124, out (Discurso de ingreso de la Académica Sônia Maria Fernandes Ferreira), 2006.

________. Em direção à luz. Texto recebido por martaujo@digi.com.br. Natal, 28 de enero, 2009.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – século XIX e XX). Revista Brasileira de História da Educação, San Pablo, n. 1, p. 115-141, ene./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino. Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. Revista Brasileira de Educação, San Pablo, n. 2, p. 42-60, mayo/jun./jul. 1996.

____________. Um contributo para a história do processo de escolariza-

ção da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. Educação, Sociedade & Culturas, Porto Alegre, n. 5, p. 7-34, 1996a.

MELO, João Wilson Mendes. A grata recordação dos mestres. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 36, n. 24, p. 47-52, mayo, 1993.

MELO, Paulo de Tarso Correia de. Discurso de posse do acadêmico Paulo de Tarso Correia de Melo. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 46, n. 34, p. 293-166, ene/jun, 2005.

MONTAIGNE, M. Ensaios. Traducción Sérgio Milliet. 2. San Pablo, Abril Cultural (Os Pensadores), 1980.

NEGREIROS, Armando Aurélio Fernandes de. Lembranças da escola de dona Maria Gurgel, Jesus, Maria, José. Texto recebido por martaujo@digi.com.br. Natal, 6 mar. 2005.

NEVES, Margarida de Souza. A educação pela memória. Teias, Río de Janeiro, v. 1, n.1, p. 9-15, ene/jun 2000.

ONOFRE JUNIOR, Manoel. Saudação ao acadêmico Pedro Vicente Costa Sobrinho. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 46, n.34, p. 360-365, ene/jun, 2005.

PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel; CARRILHO, Maria de Fátima; MELO, Maria José Medeiros de; COSTA, Patrícia Lúcia da. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

PATRIOTA, Nilson. Discurso de posse de Nilson Patriota. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 30, n. 18, p. 51-69, ene/dic. 1983.

________. Relembranças. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras. Natal, v. 39, n. 27, p. 128-134, jul. 1998.

SARAIVA, Gumercindo. Discurso de recepción en la Academia Norte-Rio-Grandense de Letras do Acadêmico Gumercindo Saraiva. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 26, n. 14, p. 105-132, nov. 1987.

SIQUEIRA, Minervino W. de. O varseano do Açu. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 29, n. 17, p. 113-115, ene/nov, 1982.

SEREJO, Vicente. Discurso de posse do acadêmico Vicente Serejo. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 43, n.31, p. 107-124, ene/jul, 2001.

________. A primeira Escola. Texto recebido por martaujo@digi.com.br el 5 enero de 2009.

TEIXEIRA, Anísio. A longa revolução de nosso tempo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Río de Janeiro, v. 49, n.109, p. 11-26, ene/mar, 1968.

VALLE, Lílian do. A escola e a nação. As origens do projeto pedagógico brasileiro. San Pablo, Letras & Letras, 1997.

Organizadores y autores

Ana Chrystina Venancio Mignot es profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Investigadora del CNPq, científica de Nosso Estado da FAPERJ y procientífica FAPERJ/UERJ. Investiga prácticas de escritura en el contexto escolar. Directora de Exposiciones sobre la escritura ordinaria en importantes espacios culturales. Es autora del libro "Baúl de memorias, bastidores de historias: el legado pionero de Armanda Álvaro Alberto". Organizadora de las antologías "Cuadernos a la vista: escuela, memoria y cultura escrita" y "No te olvides de mí en un rincón cualquiera". Co-organizadora de varias colecciones, dentro de las cuales "Cecília Meireles: la poética de la educación", con Margarida de Souza Neves y Yolanda Lobo, en 2001, en ocasión del centenario de nacimiento de la poeta, periodista y educadora. *acmignot@pq.cnpq.br* .

Christine Delory-Momberger es profesora de Ciencias de la Educación de la Universidad de París 13–Nord. Es directora adjunta del Centro de Pesquisa Interuniversitário EXPERICE (Paris 13/ Paris 8), en el cual coordina la investigación "El sujeto em la ciudad. Educación, socialización, biografización". Su investigación tiene como objetivo comprender el lugar de la biografia en la construcción del sujeto a través de los procesos de educación, formación y socialización. Dirige dos colecciones - "L'écriture de la vie" y "(Auto) biographie Éducation"- para la Editorial Téraèdre, Paris. *delbourg@club-internet.fr*

Cynthia Pereira de Sousa es profesora del Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo. Obtuvo los grados de licenciada en Pedagogía, Magister, Libre Docente y Doctora en Educación en esa misma institución. Actualmente es becaria de investigación por el CNPq. Su área de especialidad es la Historia de la Educación y sus temas de investigación están ligados a la historia de las relaciones sociales de género, a la memoria, los relatos autobiográficos, la profesión docente y la formación continua de profesores y a los estudios socio-histórico-comparados sobre educación. *cypsousa@gmail.com*

Daniel H. Suárez es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Director y Profesor Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.También reviste como Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad, en donde co-dirige el proyecto de investigación "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional". Asimismo es profesor de la Maestría en Educación "Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas" de esa Facultad. También es Director del Programa "Memoria docente y documentación pedagógica" del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Es autor de libros y artículos vinculados a las narrativas docentes, la investigación educativa y pedagógica, la formación docente y el currículum escolar. *dhsuarez@filo.uba.ar*

Dislane Zerbinatti Moraes está formada en Ciencias Sociales (1980) e Historia (1986) por la Universidad de San Pablo. Obtuvo los grados de Magister en Didáctica (1996) y Doctora en Letras – Literatura Brasileña (2003) por la misma institución. Actualmente,

es profesora doctora en la Faculdad de Educación de la Universidad de San Pablo, desempeñándose principalmente en los siguientes temas: metodología de la enseñanza de la Historia, Historia de la Educación e Historiografia, formación de profesores, fuentes literarias y memorias en la enseñanza de Historia y en la investigación en Historia de la Educación. Es coordinadora de la Comisión Editorial de la *Revista Brasileira de História da Educação* y Vice-Coordinadora de la Línea de Investigación "Historia de la Educación e Historiografia" del Programa de Posgrado en Educación de la FEUSP. *dzmoraes@usp.br*

Elizeu Clementino de Souza es doctor en Educación por la FACED/UFBA, com residencia de doctorado en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa. Coordinador del GT 13 -Educación Fundamental- de la ANPEd (Bienio 2006/2007 y 2008/2009). Coordinador del Programa de Pósgrado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad del Estado de Bahía (PPGEduC/UNEB). Coordina el Grupo de Investigación *(Auto)biografía, Formación e Historia Oral* (GRAFHO/PPGEduC/UNEB). Se desempeña en la Línea de Investigación Currículum, Tecnologías de la Información y Formación de Profesores. Investigador asociado del Centro de Investigación Interuniversitario EXPERICE -Paris, 13-Nord/Paris 8. Presidente de la *Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* y Vice-Presidente de la *Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação* (ANNHIVIF). *esclementino@uol.com.br; grafho@uol.com.br*

Gaston Pineau es profesor-investigador honorario de la Universidad François Rabelais (Tours-Francia). Realizó investigaciones en Francia, primero como psicólogo, en el área de orientación de adultos hasta 1969. Entre 1969 y 1985 fue coordinador de investigaciones

en la Faculdad de Educación Permanente en la Universidad de Montreal y, a partir de 1985, pasó a desarrollar actividades de investigación y enseñanza en Ciencias de la Educación y de la Formación en la Universidad François Rabelais, en Tours. Sus investigaciones se centran esencialmente en las teorías de la formación a lo largo de la vida, en la transdisciplinariedad, en las historias de vida y en las temporalidades. Es director de la colección Histoire de Vie et Formation (Historia de vida y Formación) de la Editorial L'Harmattan, Paris. *edu@univ-tours.fr*

Luis Passeggi es doctor en Lingüística por la Universidad de Montpellier 3 – *Francia,* con residencia posdoctoral en Psicología Cognitiva en la UFPE. Es Profesor Titular de Lingüística del Departamento de Letras, Coordinador del Posgrado en Estudios del Lenguaje de la UFRN y líder del Grupo de Investigación SECTIA/UFRN (Semántica Conceptual, Textos, Interacciones y Adquisiciones). Sus investigaciones y publicaciones focalizan descripciones empíricas del léxico mental y de las estructuras conceptuales con aplicaciones al estudio de la conciencia semántica, de la representación lingüística de las estructuras conceptuales y de la adquisición de saberes. *passeggi@supercabo.com.br*

Maria da Conceição Passeggi es doctora en Lingüística por la Université Paul Valéry-Montpellier 3, con residencia posdoctoral en Fundamentos de la Educación en la Universidad de Nantes y en la Universidad François Rabelais -Tours. Profesora del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Educación (PPGEd) de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Se desempeña en la línea de investigación Formación y Profesionalización Docente del PPGEd, y focaliza en sus investigaciones y en sus publicaciones las narrativas autobiográficas como fenómeno discursivo, práctica de formación, método de investigación y

procedimento de intervención educativa y social. Coordina el GRIFARS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, AutoBiografia e Representaçãoes Sociais). Investigadora asociada del Centro de Investigación Interuniversitario EXPERICE - Paris, 13-Nord/Paris 8. Presidente de la *Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação* (ANNHIVIF) y Vice Presidente de la *Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. cpasseggi@digizap.com.br*

Marta Maria de Araújo es doctora en Historia de la Educación por la Universidad de San Pablo (1995) y posdoctora en Historia de las Ideas Contemporáneas por el Instituto de Estudos Avanzados de la Universidad de San Pablo (2002). Profesora del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Educación (PPGEd) de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Es investigadora en el PPGEd de la Línea de Investigación Cultura e Historia de la Educación, y enfoca en sus investigaciones y publicaciones la historia de la escolarización en el contexto político del Brasil colonial, imperial y republicano (1700-1964), por la confluencia entre cultura, niños y jóvenes, agentes educativos y saberes enseñados. Coordinadora del Grupo de Investigación Estudos Histórico-Educacionais (UFRN), que tiene como principal proyecto "Escolarizaciones, instituciones y agentes educativos em Rio Grande do Norte (1700-1964)". Miembro de la investigación "Por una teoría y una historia de la escuela primaria en Brasil: investigaciones comparadas sobre la escuela graduada (1870-1950)". Es Editora de la Revista *Educação em Questão*. *martaujo@digi.com.br*

Paula Perin Vicentini tiene es graduada en Pedagogía por la Universidad de San Pablo (1993), y obtuvo la maestría (1997) y el doctorado (2002) en Educación por la misma universidad. Realizó su residencia en el INRP (Paris–Francia) bajo la orientación de

Anne-Marie Chartier, en 2001. Actualmente es Profesora del Departamento de Metodología de la Enseñanza y Educación Comparada de la Faculdad de Educación de la Universidad de San Paublo (EDM/FEUSP), y se desempeña en las líneas de investigación “Didática, Teorías de Enseñanza y Prácticas Escolares” e “História de la Educación e Historiografia” del Programa de posgrado de la FEUSP. Se dedica al estudio sobre la historia de la profesión docente en Brasil y la formación de profesores. Publicó, entre otros trabajos, *Formación y autoformación: saberes y prácticas en las experiencias de los profesores (2006*) en colaboración con otros investigadores. *paulavicentini@yahoo.com.br*

Pierre Dominicé es profesor honorario de Ciencias de la Educación en la Universidad de Ginebra y ex-Director Académico de la Formación Continua. Fue uno de los pioneros en lo que respecta al uso de las historias de vida en la formación. Presidió la *Asociación Internacional de las Historias de Vida e Formación*, y creó, con algunos colegas europeos, la *Sociedad Europea de Investigación en Formación de Adultos*. Contribuyó en las investigaciones biográficas desarrolladas en redes francófonas, europeas y norte-americanas. Su enseñanza y sus publicaciones se focalizan tanto en las características del aprendizaje de adultos como en la evaluación de las prácticas de formación continua. *Pierre.Dominice@pse.unige.ch*

Tatyana Mabel Nobre Barbosa es Maestra y Doctora en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. Profesora Adjunta del Departamento de Educación en la misma Universidad. Focaliza en sus estudios las narrativas de sí: relaciones de género, iniciación docente y residencia supervisada. Es investigadora del GRIFARS–UFRN (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia e Representações Sociais) desde su creación, en 1999;

coordina el proyecto *Autobiografías de mujeres-profesoras: sus representaciones de género en la formación intergeracional de la docencia* (Propesq-UFRN. Cnpq: no. 402966/2008-2, Ed 572008-Género, C2); socia fundadora y miembro de la *Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação* (ANNHIVIF). Integra el Consejo Editorial de la Revista *Educação em Questão* da UFRN.*tatyanamabel@uol.com.br*

Índice

Docencia y género: rastros autobiográficos

Reliquias de la memoria: ficciones y narrativas de formación